DE GRUYTER

Beate Weidner, Katharina König,
Wolfgang Imo, Lars Wegner (Hrsg.)

VERFESTIGUNGEN IN DER INTERAKTION

KONSTRUKTIONEN, SEQUENZIELLE MUSTER, KOMMUNIKATIVE GATTUNGEN

EMPIRISCHE LINGUISTIK EMPIRICAL LINGUISTICS

DE
G

Verfestigungen in der Interaktion

Empirische Linguistik/ Empirical Linguistics

Herausgegeben von
Wolfgang Imo und Constanze Spieß

Band 13

Verfestigungen in der Interaktion

Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen

Herausgegeben von
Beate Weidner, Katharina König,
Wolfgang Imo und Lars Wegner

DE GRUYTER

Der peer review wird in Zusammenarbeit mit themenspezifisch ausgewählten externen Gutachterinnen und Gutachtern durchgeführt. Unter https://www.degruyter.com/view/serial/428637 finden Sie eine aktuelle Liste der Expertinnen und Experten, die für EL begutachtet haben.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch den Fachinformationsdienst Linguistik.



Die Open-Access-Publikation des vorliegenden Titels wurde zusätzlich durch den Publikationsfonds der Universitätsbibliothek Duisburg-Essen unterstützt.

ISBN 978-3-11-063453-2
e-ISBN (PDF) 978-3-11-063750-2
e-ISBN (EPUB) 978-3-11-063461-7
ISSN 2198-8676
DOI https://doi.org/10.1515/9783110637502



Library of Congress Control Number: 2020946594

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Satz: le-tex publishing services GmbH, Leipzig
Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck

www.degruyter.com



Zu Ehren von Susanne Günthner

Inhalt

Wolfgang Imo, Katharina König, Lars Wegner und Beate Weidner

Verfestigungen in der Interaktion – Die Einleitung als musterhaft sedimentierte Prä-Sequenz

1 Dies ist (k)eine Festschrift

Der vorliegende Band ist ein gutes Beispiel für die beiden Kräfte, die auf Sprache einwirken – Prozesshaftigkeit, Kreativität und Offenheit auf der einen Seite, Produkthaftigkeit, Routinisierung und Verfestigung auf der anderen Seite –, denn dieser Band ist selbst ein Gattungshybrid: Er ist eine Festschrift, und er ist ein Tagungsband. Damit orientiert er sich an formalen, inhaltlichen und funktionalen Erwartungen, die an beide wissenschaftlichen Gattungen gerichtet sind und – so unsere Hoffnung – greift das Beste aus beidem heraus.

Was sind Gattungsmerkmale einer **Festschrift**, die dieser Band erfüllt?

Als Merkmale der Außenstruktur[1] sind die Konstellation eines universitären Kontextes mit einer etablierten und bekannten Forscherin und zahlreichen meist langjährigen WeggefährtInnen sowie die ehrwürdige Tradition, dass solchen KollegInnen zu Geburtstagen oder Verabschiedungen Festschriften überreicht werden, zu nennen. In der situativen Realisierungsebene findet sich entsprechend eine spezielle Teilnehmerkonstellation von Personen, die sich nicht nur wissenschaftlich schätzen, sondern die auch Freundschaften verbinden; es finden sich Präsequenzen wie die hier vorliegende Einleitung, die eine ehrende Rahmung des Bandes vornimmt. Das Äußerungsformat, mit dem die Beziehung der Schreibenden zu dem Geschriebenen charakterisiert werden kann, zeichnet sich dadurch aus, dass die Themen der Verfestigungen und kommunikativen Gattungen nicht nur im Interesse der Schreibenden selbst lagen, sondern zugleich auch ein wichtiges Forschungsfeld von Susanne Günthner darstellen. Als binnenstrukturelle Merkmale können schließlich verschiedene Festschrift-typische Verfahren genannt werden – wie etwa, dass im Literaturverzeichnis sehr viele Arbeiten von Susanne Günthner aufgeführt wurden und, selbstverständlich, dass sich sprachliche Muster des Gratulierens und Widmens wie das Folgende finden:

1 Zu einer Abgrenzung der Beschreibungsebenen Außenstruktur, Binnenstruktur, situative Realisierungsebene siehe Abschnitt 2.2.

https://doi.org/10.1515/9783110637502-001

Liebe Susanne Günthner, wir, die Herausgebenden und die Beitragenden, gratulieren Dir zum 60. Geburtstag und widmen Dir diesen Band!

Was sind die Gattungsmerkmale eines **wissenschaftlichen Tagungsbandes**, die dieser Band erfüllt?

Auf der Ebene der Außenstruktur ist festzustellen, dass er aus einer wissenschaftlichen Fachtagung zum Thema „Verfestigungen in der Interaktion – Konstruktionen, sequenzielle Muster, Gattungen“, veranstaltet vom 8.–9.12.2017 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, hervorgegangen ist.[2] Er versammelt Beiträge verschiedener WissenschaftlerInnen, die zu diesen Gegenständen arbeiten, und setzt sich zum Ziel, aktuelle Forschung in diesem Bereich zu präsentieren. Die situative Realisierungsebene der Tagung und des Sammelbandes war u. a. von den typischen Mustern wissenschaftlicher Kritik und ‚Peer-Reviewing‘ geprägt. Es wurde um Begrifflichkeiten, theoretische Konzepte, methodisches Vorgehen und Datenanalysen gerungen. Schließlich finden wir auf der Binnenstruktur diese Einleitung mit ihrer abschließenden Zusammenschau aller enthaltenen Beiträge, sammelbandtypische Querverweise auf jeweils andere Beiträge, alignierende oder dis-alignierende Positionierungen gegenüber alternativen Ansätzen und begründete Argumente für das jeweils bevorzugte methodische und theoretische Vorgehen.

Warum nun dieses **Gattungshybrid aus Festschrift und Tagungsband**?

Festschriften haben einen schlechten Ruf, das Lästern über sie hat selbst schon den Status einer mündlichen akademischen Gattung erreicht. Das Problem bei Festschriften ist, dass sie thematisch offen sind und entsprechend heterogen ausfallen. Der Vorteil dieser Heterogenität ist natürlich, dass sich auf diese Weise die Breite der Forschung der geehrten Person besser darstellen lässt. Susanne Günthner hat zu so unterschiedlichen Bereichen wie Interkulturelle Kommunikation, Gesprächsanalyse, Interaktionale Linguistik, Interaktionale Soziolinguistik, Konstruktionsgrammatik, Syntax der gesprochenen Sprache, Genderlinguistik, Prosodie, Sprache und Migration, Sprache und Medizin, anthropologische Linguistik, Erst- und Fremdsprachendidaktik und Kurznachrichtenkommunikation gearbeitet, um nur einige Bereiche zu nennen. Eine offene Festschrift hätte also einen sehr breiten Rahmen abdecken müssen. Um für eine thematische Kohärenz und Fokussierung zu sorgen, haben wir aus den zahlreichen Forschungsfeldern von Susanne Günthner eines herausgegriffen, das in ganz besonderem Maße mit ihrem Namen verbunden ist: Die theoretische Modellierung und die strikt empiriebasierte Untersuchung Kommunikativer Gattungen sowie das sich daran

2 Wir danken der DFG (IM 122/6-1) für die Förderung dieser internationalen Tagung.

anschließende Interesse am Spannungsfeld von sprachlichen Verfestigungen unterschiedlicher Komplexität (vgl. Günthner 2006b „Von Konstruktionen zu kommunikativen Gattungen: Die Relevanz sedimentierter Muster für die Ausführung kommunikativer Aufgaben"). Unsere Hoffnung war, dass sich auf diese Weise eine Festtagung mit anschließender Fachpublikation ergibt, die für die LeserInnen den aktuellen Stand der Forschung in diesem Bereich präsentiert. Wir sind der Ansicht, dass uns dieses Gattungshybrid geglückt ist: Die Beiträge sind kohärent und stimmig, sie entwickeln die Arbeit zu Konstruktionen, sequenziellen Mustern und kommunikativen Gattungen weiter, sie liefern einen Überblick über den aktuellen Stand der Forschung und eröffnen neue Forschungsperspektiven.

Die Darstellung dieses Bandes als Gattungshybrid zwischen Festschrift und Tagungsband ‚knirscht' natürlich an manchen Stellen, was der etwas gezwungenen Übertragung des für dialogische Strukturen entwickelten Konzeptes der kommunikativen Gattungen auf den monologischen Text geschuldet ist. Doch wir können uns damit herausreden, dass genau dieses ‚Knirschen' ein typisches Merkmal von Festschriften ist – und hoffen, dass dies die einzige Stelle bleibt.

Bevor wir – gattungstypisch – die in diesem Band versammelten Beiträge vorstellen, soll ein kurzer Überblick über die Erforschung verschiedener Verfestigungen in der Interaktion gegeben werden, beginnend bei kleinen Formaten wie Konstruktionen über sequenzielle Muster bis hin zu ausgereiften Gattungen.

2 Verfestigungen in der Interaktion

2.1 Interaktion und Konstruktionen

Sprachliche Routinen sind auf allen linguistischen Beschreibungsebenen zu beobachten. Sobald ein sprachliches Mittel wiederkehrend dazu eingesetzt wird, spezifische Funktionen in der Interaktion zu erfüllen, ist der Grundstein für einen Prozess der Routinisierung gelegt, denn

> Interagierende greifen u. a. auf memorierte Vorlagen zurück, die sich im Verlauf einer langen Kette vergangener Interaktionssituationen verfestigt haben und als sedimentierte Muster zur Lösung bestimmter kommunikativer Aufgaben im Wissensvorrat der Mitglieder von Sprechgemeinschaften abgespeichert sind. (Günthner 2006b: 174)

Die Erforschung sprachlicher Routinen ist seit jeher Gegenstand der Gesprächsanalyse und der Interaktionalen Linguistik, und von Susanne Günthner liegen in diesem Bereich zahlreiche Arbeiten zur Verfestigung *prosodischer Muster* beispielsweise bei Vorwürfen (Günthner 1996), *rhetorisch-semantischer Routinen* et-

wa bei der Schilderung von Panikattacken (Günthner 2006c) oder *sequenzieller Muster*, wie bei „kleinen interaktionalen Erzählungen als Ressourcen der Fremd- und Selbststilisierung" (Günthner 2012) vor. Große Aufmerksamkeit haben zudem *syntaktische Muster* erhalten, wie zum Beispiel die Diskursmarker (u. a. Günthner 1993b, 1999c, 2001), die sich im Zusammenspiel mit den grundlegenden Zeitlichkeitsbedingungen mündlicher Interaktion entwickelt haben und auf diese zugeschnitten sind.

Mit dem Anfang der ‚Nuller-Jahre' in der Gesprächsanalyse aufkommenden Interesse an der Konstruktionsgrammatik und der Frage nach einer Verbindung von konstruktionsgrammatischen und gesprächs- bzw. interaktionslinguistischen Zugängen ist ein Ansatz entstanden, den man als Interaktionale Konstruktionsgrammatik bezeichnen kann (u. a. Auer 2006, i. d. B.; Birkner 2008; Couper-Kuhlen/Thompson i. d. B.; Deppermann 2006a, b, 2011, i. d. B.; Fischer 2010; Fried/Östman 2005; Günthner 2006a, b, c, 2008a,b, c, 2011a, b, 2015a, b; Günthner/Imo 2006; Imo 2006, 2007a, b, 2008, 2011a, b, 2012, 2014, 2015a, b, c, 2017; König 2014a; Lanwer 2017; Schoonjans 2014; Wegner 2015; Zima/Brône 2011).

Susanne Günthner war an der Entwicklung dieses Ansatzes maßgeblich beteiligt. Es geht dabei um die Frage, wie die zwei gegensätzlichen Tendenzen von Sprachverwendung – auf der einen Seite Aspekte der lokalen Aushandlung und situativen Entstehung von Bedeutung und Struktur, auf der anderen Seite der Rekurs auf sprachliche Routinen, die im Wissensvorrat der SprecherInnen verankert sind, – verbunden werden können. Sprache bewegt sich zwischen den Polen von Emergenz (Günthner/Hopper 2010; Hopper 1998) und Sedimentierung (Günthner 2011b), was eine Kombination aus Interaktionaler Linguistik bzw. Gesprächsanalyse – mit der Kernkompetenz in der Analyse emergenter Strukturen – und Konstruktionsgrammatik – mit der Kernkompetenz der Analyse von routinierten sprachlichen Mustern – attraktiv macht. Susanne Günthner hat dabei einen Konstruktionsbegriff entwickelt, der eine solche Verbindung der beiden Ansätze ermöglicht:

> Unter Konstruktionen verstehe ich […] unterschiedlich komplexe, konventionalisierte, rekurrente Sequenzen von Formen, die den Interagierenden zur Ausführung verschiedener interaktiver Funktionen zur Verfügung stehen. […] Sie erleichtern insofern die Kommunikation, als sie die Indizierung und Interpretation mehr oder weniger vorbestimmter Muster in halbwegs verlässliche, bekannte und gewohnte Bahnen lenken. Konstruktionen sind somit als Bindeglieder zwischen sedimentierten Strukturen und emergenten Produkten in der konkreten Interaktionssituation zu betrachten. (Günthner 2007b: 126)

Aus der Perspektive der Interaktionalen Konstruktionsgrammatik wurden von Günthner u. a. elliptische Strukturen als „dichte Konstruktionen" (Günthner

2006a) beschrieben, satzförmige Strukturen wie „*wo*-Konstruktionen“ (Günthner 2007b), Extrapositionen und Sperrsätze (Günthner 2006d, 2008a, 2009b), Verbindungen aus Adjektiven und *dass*-Sätzen (Günthner 2009a), syntaktische Ko-Konstruktionen (Günthner 2015b) oder insubordinierte *wenn*-Sätze (Günthner 2017).

2.2 Sequenzmuster und kommunikative Gattungen

Wenn sedimentierte Muster eine gewisse sequenzielle Komplexität erlangt haben, spricht man von *kommunikativen Gattungen* und nicht mehr von Konstruktionen – auch wenn man durchaus dafür argumentieren kann, den Konstruktionsbegriff auf so komplexe Einheiten wie Gattungen auszuweiten (Bücker/Günthner/Imo 2015). Der Übergang zwischen dem, was mit Begriffen wie syntaktisches Muster, Sequenzmuster oder auch Konstruktion benannt wird, und kommunikativen Gattungen ist daher entsprechend fließend, wie Günthner (2006b) in ihrem Aufsatz „Von Konstruktionen zu kommunikativen Gattungen: Die Relevanz sedimentierter Muster für die Ausführung kommunikativer Aufgaben“ zeigt.

Das Konzept der Kommunikativen Gattungen wurde insbesondere in den 1980er Jahren von dem Soziologen Luckmann (1986, 1988) entwickelt und von Bergmann sequenzanalytisch fundiert (vgl. u. a. seine klassische Studie zu Klatsch (1987)). Dies war die Zeit, während der Luckmann an der Universität Konstanz lehrte und während der auch Susanne Günthner an dieser Universität u. a. Sprachwissenschaft und Soziologie studierte (einen kleinen Einblick in diese Zeit liefert der Nachruf auf Thomas Luckmann von Günthner 2016). Es verwundert daher nicht, dass der soziologisch ausgerichtete Gattungsansatz zunächst von Günthner/Knoblauch (1994, 1995, 1997, 2007) und Günthner/Luckmann (2001), parallel dann aber in zahlreichen Arbeiten von Günthner (1995, 2000, 2006b, 2007a, c, d; zusammen mit König 2016) zu einem dezidiert interaktionslinguistischen Forschungsansatz ausgebaut wurde.

Luckmann (1986: 202) definierte Gattungen als routinierte und verfestigte Strukturen, die „mehr oder weniger verbindliche ‚Lösungen‘ von spezifisch kommunikativen ‚Problemen‘“ bereitstellen. Solche kommunikativen Probleme können alltäglicher Natur sein, wie z. B. die Frage, wie man über andere lästert oder klatscht (Bergmann 1987), wie man jemandem Fehlverhalten vorwirft (Günthner 1999a, 2000), wie man sich verabredet (Mazeland i. d. B.), wie man rituell beleidigt (Deppermann/Schmidt 2001), wie man Geträumtes erzählt (Bergmann/Peräkylä i. d. B.) oder wie man eine Beschwerdegeschichte hervorbringt (Günthner 1999b, 2007e), aber auch institutionell verankert, wie dies bei kommunikativen Gattungen des Elternsprechtagsgesprächs (Kotthoff i. d. B.; Wegner

2016), des Bewerbungsgesprächs (Birkner/Kern 2000), des Speed-Datings (Franz 2016) des onkologischen Aufklärungsgesprächs (Günthner 2019) oder des qualitativen Interviews (Gülich i. d. B.; König 2014b) der Fall ist. Die Ressourcen, die zur Lösung des jeweiligen kommunikativen Problems genutzt werden, sind nicht allein auf der verbalen Ebene zu finden: In den letzten Jahren sind vermehrt interaktional-linguistische Arbeiten entstanden, deren Analysen auf rekurrente und gattungstypisch verfestigte multimodale Ressourcen verweisen, so etwa bei dem Einsatz spezifischer Gesten im Rahmen von Belehrungen (Weidner 2017), dem Gebrauch multimodaler Konstruktionen zur zwischenleiblichen Koordination (Stukenbrock i. d. B.) oder der körperlichen Aufführung vergangener Erlebnisse im Rahmen von Alltagserzählungen (König/Oloff 2018). Die genannten Gattungen lassen sich größtenteils den „Gattungsfamilien" (Bergmann 2018) der *rekonstruktiven* und *moralisierenden* Gattungen zuordnen; neue Familien‚formen', wie etwa jene der *projektiven* Gattungen, sind jüngst in der Diskussion (vgl. Ayaß i. d. B.).

Ganz gleich, welcher Gattungsfamilie die jeweiligen Interaktionen zuzuordnen sind: Alle diese Gespräche zeichnet ihre Routinisierung aus, d. h. sie können als Teil des sogenannten „kommunikativen Haushalts" (Luckmann 1988) des Wissens über sprachlich-kommunikative Routinen einer Gesellschaft gelten. Dabei stellen sie Orientierungsmuster für die Interaktion bereit, indem sie sprachliches Verhalten erwartbar machen und so bei der Formulierungs- und Verstehensarbeit entlasten. Der innovative Ansatz bei der linguistischen Analyse kommunikativer Gattungen besteht darin, dass sowohl außersprachliche, gesellschaftliche Konstellationen als auch spezifisch interaktionsbezogene und schließlich auch im engeren Sinne sprachliche Strukturen holistisch betrachtet werden (vgl. auch Knoblauch i. d. B.).

Erstere werden mit dem Begriff der **Außenstruktur** erfasst. Auf dieser Beschreibungsebene interessiert etwa eine mögliche Verankerung einer Gattung in einem bestimmten institutionellen Kontext (z. B. ein Elternsprechtagsgespräch, ein Bewerbungsgespräch oder eine Fachkonferenz). Ebenso wird erfasst, welche gesellschaftlichen Rollen die an der Interaktion Beteiligten haben (z. B. Personalchefin), in welchen sozialen Milieus oder *communities of practice* eine Gattung typischerweise vorkommt etc. Wichtig ist, dass diese außenstrukturellen Parameter nicht einfach als gegeben angenommen werden können. Institutionen, Rollen, Gruppen und kulturelle Zugehörigkeit müssen auch sprachlich erzeugt werden, um tatsächlich für die Gattung relevant zu werden (Günthner 2013, 2019; König 2014b). Wenn man sich beim Besuch bei seiner Hausärztin mit dieser über die Vorzüge von Süditalien als Urlaubsland unterhält, so lässt zwar die Außenstruktur (Arztpraxis; Sprechstunde; Rolle der Ärztin und der Patientin) ein Anamnesegespräch o. ä. erwarten – die Interagierenden können aber diese Parameter außer

Kraft setzen (und, umgekehrt, kann auch bei einem privaten Treffen mit der Ärztin auf einer Party der Rahmen einer Konsultation erzeugt werden).

Auf der **situativen Realisierungsebene (auch: interaktionale Realisierungsebene)** zeigt sich besonders deutlich die Leistung des interaktionslinguistisch orientierten Ausbaus der Gattungsanalyse. Als Merkmale der situativen Realisierungsebene werden beispielsweise typische sequenzielle Abfolgemuster wie die Verteilung des Rederechts (Turn-Taking), routinierte Prä-Sequenzen, mit denen eine Erzählung eingeleitet wird, oder die ebenfalls für Erzählungen typische finale ‚Bewertungsrunde' (Günthner 2005) erfasst. Ebenso gehört das Äußerungsformat zu dieser Ebene, d. h. die Beschreibung der Beziehung des Sprechers oder der Sprecherin zu ihren Äußerungen (z. B. Distanzierung durch Ironie; emphatisches Sprechen etc., vgl. Günthner 2002), und auch der Teilnehmerstatus, mit dem die Beziehung der Interagierenden beschrieben wird (z. B. ob die InteraktionspartnerInnen in einem freundlichen Verhältnis zueinander stehen oder nicht, ob sie sich duzen oder siezen etc.), erfasst genuin interaktionale Aspekte der Kommunikationssituation.

Auf der Ebene der **Binnenstruktur** werden schließlich musterhafte Verfestigungen erfasst, die zur Gestaltung einzelner Rede- bzw. Handlungszüge genutzt werden. Dies schließt sowohl verbale Formen, u. a. typische Lexik (z. B. Phrasen wie *Der nächste bitte!*) und syntaktische Strukturen (die oben beschriebenen dichten Konstruktionen sind ein Merkmal der Gattung *Alltagserzählung*) als auch paraverbale Merkmale (die vorwurfsvolle Stimme in der kleinen Gattung der *Vorwürfe*) ein. Ebenso gehören zur Binnenstruktur nonverbale Mittel, die im Rahmen der zunehmend multimodal orientierten Studien in den Fokus gerückt sind (z. B. gestische oder mimische Zeichen, vgl. Stukenbrock i. d. B.).

Kommunikative Gattungen sind geradezu Paradebeispiele von Strukturen, die zwischen Verfestigung und Offenheit changieren. So wird immer wieder betont, dass Gattungen Orientierungsmuster bereitstellen, denen man nur in manchen Fällen strikt folgt – in den meisten Fällen ‚spielen' die Interagierenden mit den ihnen bekannten Gattungsroutinen, sie überblenden oder verschränken Gattungen und gattungstypische Elemente und bringen so Hybridisierungen hervor, die wiederum zu neuen Verfestigungen führen können:

> By reproducing a genre, a prior discourse becomes recontextualized and the speaker creates historical and social links; in other words, the speaker recontextualizes these connections to fit the current interactional setting. In this recontextualization speakers may follow the canonized model, deviate from it, or create hybrid forms – the possibilities for variations are manifold. Each recontextualization, however, has implications for the genre, as the situational use of a genre is not only oriented towards the generic model but also modifies it at the same time. (Günthner 2010: 200)

Ein zweiter Aspekt, der die Gattungsanalyse zu einem für die Linguistik so fruchtbaren Ansatz macht, ist das Potenzial einerseits für diachron vergleichende Untersuchungen und andererseits für kulturkontrastive Studien. Kommunikative Gattungen stellen als Lösungen für wiederkehrende kommunikative Probleme in einem spezifischen historischen und kulturellen Kontext bereit. Folglich ist das Gattungsrepertoire bzw. der ‚Haushalt' kommunikativer Gattungen von Kultur zu Kultur unterschiedlich aufgebaut und kann sich im Laufe der Zeit ändern (Linke i. d. B.):

> Gattungen, die im kommunikativen Spektrum einer Gruppe zentral sind, können in anderen kulturellen Formationen komplett fehlen. Darüber hinaus können sich kulturelle Gruppen durch die betreffenden Realisierungsweisen, Funktionen, Verwendungszusammenhänge und Bewertungen scheinbar gleicher Gattung deutlich unterscheiden. (Günthner/König 2016: 186)

Auch wenn verschiedene Kulturen über vergleichbare Gattungen verfügen, können die in diesem Rahmen verfestigten und erwartbaren Praktiken deutlich divergieren, wie etwa kontrastive deutsch-chinesische Gattungsanalysen zur Markierung von Dissens in Alltagsgesprächen (Günthner 1993a), zu Todesanzeigen (Chen 2013), zur Anmoderation wissenschaftlicher Vorträge (Günthner/Zhu 2014; Zhu 2015) oder zur Übermittlung ‚schlechter Nachrichten' in onkologischen Aufklärungsgesprächen (Günthner 2019) aufzeigen. Weitere aktuelle gattungsanalytische Studien kontrastieren etwa die multimodale Herstellung von Emotionalität in deutschen und türkischen Gesprächen (Huynh 2020). Kultur und kulturelle Zugehörigkeit werden also von den SprecherInnen nicht als hypostasiertes Addendum in Interaktionen hineingetragen, sondern in der Interaktion im Sinne eines *doing culture* erzeugt (Günthner 2019; König/Zhu 2017). Zwar orientieren sich Interagierende in interkulturellen Situationen an ihrem jeweiligen Gattungswissen oder schöpfen aus dem ihnen bekannten Gattungsrepertoire, sie sind aber keineswegs durch diese Wissensbestände determiniert. Kulturelle Identitäten und hiermit verbundene Positionierungen, die in und durch kommunikative Gattungen hervorgebracht werden, können vielmehr zum Aushandlungsgegenstand gemacht, können kontrastiert (Günthner 1993a; König/Zhu 2017) oder hybridisiert (Günthner/König 2012) werden. Die Gattungsanalyse bietet somit also den analytischen Grundstock, mit dem dynamische und wandelbare Verfahren der Herstellung kultureller Zugehörigkeit in ihrer historischen bzw. soziokulturellen Einbettung erfasst werden können: „Gattungen bilden wesentliche Bestandteile der jeweiligen Kommunikationskulturen und konstituieren ein wichtiges Verbindungselement zwischen situierten kommunikativen Aktivitäten, sozialen Institutionen und kulturellen Konventionen." (Günthner 2015c: 59)

Das diesem Band zu Grunde liegende Spannungsfeld von Offenheit und lokaler Kontingenz einerseits und Routinisierung und musterhafter Verfestigung andererseits ist somit in das Konzept der kommunikativen Gattungen geradezu eingeschrieben. Der vorliegende Band will dazu beitragen, das dynamische Zusammenspiel aus Offenheit und Routine aufzuhellen. Die in dem Band versammelten Beiträge nähern sich dieser analytischen Herausforderung auf unterschiedliche Weise an.

3 Beiträge des Sammelbandes

Die Beiträge wurden entsprechend ihrer thematischen Ausrichtung in drei Bereiche gegliedert. Der erste Themenbereich umfasst KONZEPTUELLE REFLEXIONEN ZU GATTUNGSTHEORETISCHEN FRAGESTELLUNGEN SOWIE KONKRETE EMPIRISCHE ANALYSEN AUSGEWÄHLTER GATTUNGEN.

Hubert Knoblauch stellt in seinem Aufsatz „Von kommunikativen Gattungen zu kommunikativen Formen: Konsequenzen des kommunikativen Konstruktivismus“ eine Verbindung der empirischen Kommunikationsforschung mit der soziologischen Theorie her. Er diskutiert den Begriff des „*kommunikativen* Konstruktivismus“ als eine Weiterentwicklung des von Berger/Luckmann geprägten „*sozialen* Konstruktivismus“. So entwickelt er neue theoretische Perspektiven auf Gattungen, die Körperlichkeit als maßgeblichen Faktor der kommunikativen Konstruktion von Formen sozialer Wirklichkeit berücksichtigen, während bisher Sprache bzw. sprachliche Konversation im Mittelpunkt des soziologischen Interesses standen.

Jörg Bergmann und **Anssi Peräkylä** beschäftigen sich in ihrem Beitrag „Traumdarstellungen als Narratoid. Epistemische Sprünge bei der Wiedergabe von Träumen“ mit der Frage, inwieweit konversationelle Traumdarstellungen Mustern folgen, die gattungsartig verfestigt sind. Auf Basis der Auseinandersetzung mit Ausschnitten aus psychoanalytischen Therapiesitzungen, die für die Untersuchung von Traumwiedergaben eine reichhaltige Quelle bilden, argumentieren die Autoren dafür, dass Darstellungen von Träumen letztlich keine eigene Gattung ausbilden. Aufgrund ihrer Beobachtung, dass die Durchführung einer Traumerzählung immer wieder an der Nicht-Erzählbarkeit ihres Gegenstands scheitert, plädieren die Beitragenden dafür, die Darstellung von Träumen als „Narratoid“ aufzufassen: Das Projekt der Erzählung eines Traumes, das Interagierende initiieren, wird in seinem Vollzug immer nur bruchstückhaft realisiert.

In dem Beitrag „Projektive Gattungen. Die kommunikative Verfertigung von Zukunft“ widmet sich **Ruth Ayaß** Formen alltäglicher Kommunikation, in denen

Interagierende die eigene oder die gemeinsame Zukunft entwerfen und kommunikativ bearbeiten. Der Beitrag versteht sich als ein gattungs- und handlungstheoretischer Entwurf, in dem die Gattungsfamilie der projektiven Gattungen analytisch umrissen wird. Die Autorin zeigt u. a. auf, wie diese in größere Handlungsentwürfe eingebunden werden, welche Rolle sie für das Handeln einzelner AkteurInnen spielen und wie sie in Kooperation, also in gemeinsames Handeln, eingebettet sind.

Der Beitrag „‚Ich dachte, Sie stellen Fragen.' Irritationen und Aushandlungsprozesse im Zusammenhang mit Gattungserwartungen" von **Elisabeth Gülich** (in Zusammenarbeit mit **Martin Schöndienst**) diskutiert anhand ärztlicher Anamnese-Gespräche mit Anfall-PatientInnen, wie die Vorgeformtheit von kommunikativen Gattungen zum ‚Problem' werden kann. Die in metadiskursiven Kommentaren von den PatientInnen zum Ausdruck gebrachten Erwartungen an den sequenziellen Ablauf der Eröffnungsphase dokumentieren, dass sie sich an einer sedimentierten Form von Anamnese-Gesprächen orientieren. Der analytische Mehrwert der Gattungsanalyse besteht darin, solche Irritationssequenzen als lokale Anpassungsleistungen erfassen zu können.

Helga Kotthoff fokussiert in ihrem Beitrag „Zum Indizieren schulorientierter Mutterschaft in Lehrperson-Eltern-Gesprächen" auf einen in der Forschung lange Zeit vernachlässigten, institutionell verankerten Gesprächstyp, in welchem die Interagierenden auf verfestigte Muster zur Lösung spezifischer kommunikativer Probleme zurückgreifen. Sie zeigt etwa auf, wie Mütter sich im Zuge der Durchführung verschiedener sprachlicher Verfahren als schulbezogen inszenieren, wodurch kulturelle Vorstellungen von Eltern-Kind-Beziehungen und gesellschaftlich konstruierte Genderdifferenzen sichtbar werden.

Im zweiten Themenbereich stehen SEQUENZIELLE MUSTER UNTERSCHIEDLICHER KOMPLEXITÄT im Fokus der Betrachtungen, die aus historischer, kulturlinguistischer, multimodaler und gesprächsanalytischer Perspektive rekonstruiert werden.

Angelika Linke vergleicht in ihrem Beitrag „Musterwandel als Indikator für soziokulturellen Wandel – Ein Abriss zur Veränderung von Grussformeln vom 17. zum 21. Jahrhundert" aus einem historischen Blickwinkel Grußformeln der frühen Neuzeit mit solchen der neueren Gegenwart und skizziert die Veränderungen, die sich dabei abzeichnen. In diesem Zusammenhang untersucht sie Musterwandel als möglichen Indikator für soziokulturellen Wandel und geht der Frage nach, ob und wie der Wandel von Grußformeln kommunikationsgeschichtlich und kulturanalytisch gedeutet werden kann.

Der Beitrag von **Harrie Mazeland** „Die Aktivität als eigenständiger interaktionsorganisierender Bereich" untersucht exemplarisch, wie Interaktionsteilneh-

merInnen Handlungsabfolgen als eine spezifische Aktivität konstituieren, indem sie darauf zugeschnittene Praktiken einsetzen. Auf Basis der Untersuchung des Berichtens und Treffens von Verabredungen diskutiert er die Passgenauigkeit des Konzepts der Kommunikativer Gattungen und des Konzepts der Aktivitätstypen im Hinblick auf die Durchführung aufgabenbezogener und/oder kommunikativer Projekte.

Gegenstand des dritten Bereichs bildet der ZUSAMMENHANG VON SPRACHLICHEN HANDLUNGEN UND GRAMMATISCHEN FORMEN, die von Diskursmarkern bis hin zu multimodalen Konstruktionen reichen.

Arnulf Deppermann diskutiert in seinem Beitrag „Imperative im Deutschen: Konstruktionen, Praktiken oder *social action formats*?“ anhand von Videodaten aus Fahrschulstundeninteraktionen unterschiedliche Verwendungen von Imperativen. In diesem Zusammenhang geht er grundlegenden Fragen nach der Konzeptualisierung interaktionslinguistischer Gegenstände nach, insbesondere wie sich die Begriffe *Konstruktion* und *Praktik* unterscheiden und wie sich diese wiederum von dem Konzept *social action format* abgrenzen lassen.

Anja Stukenbrocks Beitrag „Mit Blick auf die Geste – multimodale Verfestigungen in der Interaktion“ beschäftigt sich auf der Basis von Videodaten aus einer Selbstverteidigungsgruppe mit einer multimodalen Konstruktion, mittels derer zwischenleibliche Koordinierungsleistungen vollzogen werden. Es wird gezeigt, wie im mikrointeraktionsgeschichtlichen Verlauf Routinisierungen und Verdichtungen entstehen, die als Ergebnis eines lokalen Sedimentierungsprozesses aufgefasst werden.

Peter Auer rekonstruiert in seinem Beitrag „*Genau!* Der auto-reflexive Dialog als Motor der Entwicklung von Diskursmarkern“ die Entwicklung der ursprünglichen Funktion von *genau* als sequenziell responsivem Element zu einem reinen Gliederungssignal. Neben der Funktion von *genau* als einem Ausdruck der Übereinstimmung u. a. von Meinungen, die „immer schon“ bestanden, zeigt Auer dessen zusätzliche Funktion als Diskursmarker auf, die durch eine „Dialogisierung des Monologs“ und durch einen Wandel der „Makrosyntax“ motiviert ist.

Der Beitrag „Ratschläge in der Alltagskommunikation: Zur Verwendung einer sedimentierten Form im Englischen“ von **Elizabeth Couper-Kuhlen** und **Sandra A. Thompson** beschreibt das Format „Why don’t you X“ als routinisiertes sprachliches Verfahren des Ratgebens, das bestimmten formalen Restriktionen unterliegt. Neben dem rekurrenten Gebrauch von Aktivitätsverben, der Negation des Auxiliarverbs, der Verankerung im präsentischen Tempus und einer charakteristischen phonetisch-phonologischen Gestaltung zeichnet sich das Format auch hinsichtlich seiner sequenziell-kontextuellen Einbettung und der regelhaft folgenden Rezipientenreaktionen durch musterhafte Verfestigungen aus.

Literatur

Auer, Peter (2006): Construction Grammar meets Conversation: Einige Überlegungen am Beispiel von ‚so'-Konstruktionen. In: Günthner, Susanne und Wolfgang Imo (Hrsg.), *Konstruktionen in der Interaktion*, S. 291–314. Berlin: de Gruyter.

Auer, Peter (i. d. B.): *Genau!* Der auto-reflexive Dialog als Motor der Entwicklung von Diskursmarkern. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Ayaß, Ruth (i. d. B.): Projektive Gattungen. Die kommunikative Verfertigung von Zukunft. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Bergmann, Jörg (1987): *Klatsch: Zur Sozialform der diskreten Indiskretion*. Berlin: de Gruyter.

Bergmann, Jörg (2018): Gattungsfamilien und Gattungsaggregationen. In: Endress, Martin und Alois Hahn (Hrsg.), *Lebenswelttheorie und Gesellschaftsanalyse. Studien zum Werk von Thomas Luckmann*, S. 287–296. Köln: Halem.

Bergmann, Jörg und Anssi Peräkylä (i. d. B.): Traumdarstellungen als Narratoid. Epistemische Sprünge bei der Wiedergabe von Träumen. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Birkner, Karin (2008): *Relativ(satz)konstruktionen im gesprochenen Deutsch*. Berlin: de Gruyter.

Birkner, Karin und Friederike Kern (2000): Bewerbungsgespräche mit Ost- und Westdeutschen. In: Auer, Peter und Heiko Hausendorf (Hrsg.), *Kommunikation in gesellschaftlichen Umbruchsituationen*, S. 45–82. Tübingen: Niemeyer.

Bücker, Jörg, Susanne Günthner und Wolfgang Imo (Hrsg.) (2015): *Konstruktionsgrammatik V. Konstruktionen im Spannungsfeld von sequenziellen Mustern, kommunikativen Gattungen und Textsorten*. Tübingen: Stauffenburg.

Chen, Qi (2013): *Text und Kultur. Eine kommunikative Gattungsanalyse der deutschen und chinesischen Todesanzeigen*. Bern: Peter Lang.

Couper-Kuhlen, Elizabeth und Sandra A. Thompson (i. d. B.): Ratschläge in der Alltagskommunikation: Zur Verwendung einer sedimentierten Form im Englischen. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Deppermann, Arnulf (2006a): Deontische Infinitivkonstruktionen. In: Günthner, Susanne und Wolfgang Imo (Hrsg.), *Konstruktionen in der Interaktion*, S. 239–262. Berlin: de Gruyter.

Deppermann, Arnulf (2006b): Construction Grammar – eine Grammatik für die Interaktion? In: Deppermann, Arnulf, Reinhard Fiehler und Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.), *Grammatik und Interaktion*, S. 43–65. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.

Deppermann, Arnulf (2011): Konstruktionsgrammatik und Interaktionale Linguistik. In: Lasch, Alexander und Alexander Ziem (Hrsg.), *Konstruktionsgrammatik III*, S. 205–238. Tübingen: Stauffenburg.

Deppermann, Arnulf (i. d. B.): Imperative im Deutschen: Konstruktionen, Praktiken oder social action formats? In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Deppermann, Arnulf und Axel Schmidt (2001): ‚Dissen': Eine interaktive Praktik zur Verhandlung von Charakter und Status in Peer-Groups männlicher Jugendlicher. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 62:79–98.
Fischer, Kerstin (2010): Beyond the sentence: Constructions, frames and spoken interaction. In: *Constructions and Frames*, 2:185–207.
Franz, Elisa (2016): *Eine gattungsanalytische Untersuchung kommunikativer Verfahren in Speeddatinggesprächen*. Münster: miami. Online verfügbar unter https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:6-84249480122 (21.08.2020).
Fried, Mirjam und Jan-Ola Östman (2005): Construction Grammar and spoken language: The case of pragmatic particles. In: *Journal of Pragmatics*, 37:1752–1778.
Gülich, Elisabeth (in Zusammenarbeit mit Martin Schöndienst) (i. d. B.): „Ich dachte, Sie stellen Fragen." Irritationen und Aushandlungsprozesse im Zusammenhang mit Gattungserwartungen. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.
Günthner, Susanne (1993a): *Diskursstrategien in der Interkulturellen Kommunikation. Analysen deutsch-chinesischer Gespräche*. Tübingen: Niemeyer.
Günthner, Susanne (1993b): ‚... weil – man kann es ja wissenschaftlich untersuchen' – Diskurspragmatische Aspekte der Wortstellung in WEIL-Sätzen. In: *Linguistische Berichte*, 143:37–59.
Günthner, Susanne (1995): Gattungen in der sozialen Praxis. In: *Deutsche Sprache*, 3:193–218.
Günthner, Susanne (1996): The prosodic contextualization of moral work. An analysis of reproaches in why-formats. In: Couper-Kuhlen, Elizabeth und Margret Selting (Hrsg.), *Prosody in conversation*, S. 271–302. Cambridge: CUP.
Günthner, Susanne (1999a): Vorwürfe in der Alltagskommunikation. In: Bergmann, Jörg und Thomas Luckmann (Hrsg.), *Kommunikative Konstruktion von Moral*, S. 206–241. Opladen: Westdeutscher Verlag.
Günthner, Susanne (1999b): Beschwerdeerzählungen als narrative Hyperbeln. In: Bergmann, Jörg und Thomas Luckmann (Hrsg.), *Kommunikative Konstruktion von Moral*, S. 174–205. Opladen: Westdeutscher Verlag.
Günthner, Susanne (1999c): Entwickelt sich der Konzessivkonnektor *obwohl* zum Diskursmarker? In: *Linguistische Berichte*, 180:409–446.
Günthner, Susanne (2000): *Vorwurfsaktivitäten in der Alltagsinteraktion*. Tübingen: Niemeyer.
Günthner, Susanne (2001): ‚wobei (.) es hat alles immer zwei seiten.' Zur Verwendung von *wobei* im gesprochenen Deutsch. In: *Deutsche Sprache*, 4:313–341.
Günthner, Susanne (2002): Stimmenvielfalt im Diskurs: Formen der Stilisierung und Ästhetisierung in der Redewiedergabe. In: *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 3:59–80.
Günthner, Susanne (2005): Narrative reconstructions of past experiences. Adjustments and modifications in the process of recontextualizing a past experience. In: Quasthoff, Uta M. und Tabea Becker (Hrsg.), *Narrative Interaction*, S. 285–301. Amsterdam: Benjamins.
Günthner, Susanne (2006a): Grammatische Analysen der kommunikativen Praxis – ‚Dichte Konstruktionen' in der Interaktion. In: Deppermann, Arnulf, Reinhard Fiehler und Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.), *Grammatik und Interaktion*, S. 95–122. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
Günthner, Susanne (2006b): Von Konstruktionen zu kommunikativen Gattungen: Die Relevanz sedimentierter Muster für die Ausführung kommunikativer Aufgaben. In: *Deutsche Sprache*, 34:173–190.

Günthner, Susanne (2006c): Rhetorische Verfahren bei der Vermittlung von Panikattacken. Zur Kommunikation von Angst in informellen Gesprächskontexten. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 7:124–151.
Günthner, Susanne (2006d): ‚Was ihn trieb, war vor allem Wanderlust' (Hesse: Narziss und Goldmund) Pseudocleft-Konstruktionen im Deutschen. In: Günthner, Susanne und Wolfgang Imo (Hrsg.), *Konstruktionen in der Interaktion*, S. 59–90. Berlin: de Gruyter.
Günthner, Susanne (2007a): Die Analyse kommunikativer Gattungen. In: Straub, Jürgen, Arne Weidemann und Doris Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*, S. 374–383. Stuttgart: Springer.
Günthner, Susanne (2007b): Zur Emergenz grammatischer Funktionen im Diskurs – wo-Konstruktionen in Alltagsinteraktionen. In: Hausendorf, Heiko (Hrsg.), *Gespräch als Prozess*, S. 125–154. Tübingen: Niemeyer.
Günthner, Susanne (2007c): Die Relevanz der kommunikativen Gattungen für die Erforschung interkultureller Kommunikationssituationen. In: Zhu, Jianhua et al. (Hrsg.), *Neuere Arbeiten zur Interkulturellen Kommunikation. Chinesisch-Deutsch*, S. 154–180. Beijing: Verlag für Fremdsprachen.
Günthner, Susanne (2007d): Intercultural Communication and the Relevance of Cultural Specific Repertoires of Communicative Genres. In: Kotthoff, Helga und Helen Spencer-Oatey (Hrsg.), *Intercultural Communication. Handbook of Applied Linguistics. Vol. 7*, S. 127–152. Berlin: de Gruyter.
Günthner, Susanne (2007e): Beschwerdegeschichten: Narrative Rekonstruktionen vergangener Erfahrungen. In: Abduaziziov, Adulat et al. (Hrsg.), *Usbekisch-deutsche Studien II*, S. 11–34. Taschkent: Usbekische Nationale Mirzo Ulugbek Universität.
Günthner, Susanne (2008a): Projektorkonstruktionen im Gespräch: Pseudoclefts, *die Sache ist*-Konstruktionen und Extrapositionen mit *es*. In: *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 9:86–114.
Günthner, Susanne (2008b): Die ‚die Sache/das Ding ist'-Konstruktion im gesprochenen Deutsch – eine interaktionale Perspektive auf Konstruktionen im Gebrauch. In: Stefanowitsch, Anatol und Kerstin Fischer (Hrsg.), *Konstruktionsgrammatik II. Von der Konstruktion zur Grammatik*, S. 157–178. Tübingen: Stauffenburg.
Günthner, Susanne (2008c): ‚Die Sache ist…': eine Projektorkonstruktion im gesprochenen Deutsch. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 27(1):39–72.
Günthner, Susanne (2009a): Adjektiv + *dass*-Satz-Konstruktionen als kommunikative Ressourcen der Positionierung. In: Günthner, Susanne und Jörg Bücker (Hrsg.), *Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung*, S. 149–184. Berlin: de Gruyter.
Günthner, Susanne (2009b): Extrapositionen mit *es* im gesprochenen Deutsch. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 37:15–47.
Günthner, Susanne (2010): Grammatical constructions and communicative genres. In: Dorgeloh, Heidrun und Anja Wanner (Hrsg.), *Syntactic Variation and Genre*, S. 195–217. Berlin: de Gruyter.
Günthner, Susanne (2011a): The dynamics of communicative practices in transmigrational contexts: 'insulting remarks' and 'stylized category animations' in everyday interactions among male youth in Germany. In: *Text & Talk*, 31(4):447–473.
Günthner, Susanne (2011b): Between emergence and sedimentation: Projecting constructions in German interactions. In: Auer, Peter und Stefan Pfänder (Hrsg.), *Constructions: emerging and emergent*, S. 156–185. Berlin: de Gruyter.

Günthner, Susanne (2012): Kleine interaktionale Erzählungen als Ressourcen der Fremd- und Selbststilisierung. In: Kern, Friederike, Miriam Morek und Sören Ohlhus (Hrsg.), *Erzählen als Form – Formen des Erzählens*, S. 65–83. Berlin: de Gruyter.
Günthner, Susanne (2013): Sprache und Kultur. In: Auer, Peter (Hrsg.), *Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition*, S. 347–376. Stuttgart: Metzler.
Günthner, Susanne (2015a): Grammatische Konstruktionen im Kontext sequenzieller Praktiken – ‚was heißt x'-Konstruktionen im gesprochenen Deutsch. In: Bücker, Jörg, Susanne Günthner und Wolfgang Imo (Hrsg.), *Konstruktionsgrammatik V: Konstruktionen im Spannungsfeld von sequenziellen Mustern, kommunikativen Gattungen und Textsorten*, S. 187–218. Tübingen: Stauffenburg.
Günthner, Susanne (2015b): Ko-Konstruktionen im Gespräch: Zwischen Kollaboration und Konfrontation. In: Dausendschön-Gay, Ulrich, Elisabeth Gülich und Ulrich Krafft (Hrsg.), *Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen*, S. 55–74. Bielefeld: Transcript.
Günthner, Susanne (2015c): Zur Verwobenheit von Sprache und Kultur – Ansätze einer Anthropologischen Linguistik. In: Dobstadt, Michael, Christian Fandrych und Renate Riedner (Hrsg.), *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zeitsprache und anderer Disziplinen*, S. 37–64. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
Günthner, Susanne (2016): Thomas Luckmann (1927–2016) – ein Nachruf. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 17:29–35.
Günthner, Susanne (2017): Alleinstehende Nebensätze: Insubordinierte *wenn*-Konstruktionen in der kommunikativen Praxis. In: Ekinci, Yüksel, Elke Montanari und Lirim Selmani (Hrsg.), *Grammatik und Variation. Festschrift für Ludger Hoffmann zum 65. Geburtstag*, S. 97–111. Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren.
Günthner, Susanne (2019): „Kultur-in-kommunikativen-Praktiken“. Kommunikative Praktiken zur Übermittlung schlechter Nachrichten in onkologischen Aufklärungsgesprächen. In: Schröter, Juliane et al. (Hrsg.), *Linguistische Kulturanalyse*, S. 269–292. Berlin: de Gruyter.
Günthner, Susanne und Paul Hopper (2010): Zeitlichkeit und sprachliche Strukturen: Pseudoclefts im Englischen und im Deutschen. In: *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 11:1–18.
Günthner, Susanne und Wolfgang Imo (Hrsg.) (2006): *Konstruktionen in der Interaktion*. Berlin: de Gruyter.
Günthner, Susanne und Hubert Knoblauch (1994): ‚Forms are the food of faith'. Gattungen als Muster kommunikativen Handelns. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 4:693–723.
Günthner, Susanne und Hubert Knoblauch (1995): Culturally patterned speaking practices – the analysis of communicative genres. In: *Pragmatics*, 5:1–32.
Günthner, Susanne und Hubert Knoblauch (1997): Gattungsanalyse. In: Hitzler, Ronald und Anne Honer (Hrsg.), *Qualitative Methoden und Forschungsrichtungen in den Sozialwissenschaften*, S. 281–308. Opladen: Leska & Budrich.
Günthner, Susanne und Hubert Knoblauch (2007): Wissenschaftliche Diskursgattungen – PowerPoint et al. In: Auer, Peter und Harald Baßler (Hrsg.), *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*, S. 53–65. Frankfurt a. M.: Campus.
Günthner, Susanne und Katharina König (2012): Die sprachliche Rekonstruktion migrationsbedingter Mehrsprachigkeit: Aspekte einer interaktiven Konstruktion von ‚Andersheit'. In:

Roll, Heike und Andrea Schilling (Hrsg.), *Mehrsprachiges Handeln im Fokus von Linguistik und Didaktik*, S. 67–83. Duisburg: UVRR.
Günthner, Susanne und Katharina König (2016): Kommunikative Gattungen in der Interaktion: Kulturelle und grammatische Praktiken im Gebrauch. In: Deppermann, Arnulf, Helmuth Feilke und Angelika Linke (Hrsg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken*, S. 177–204. Berlin: de Gruyter.
Günthner, Susanne und Thomas Luckmann (2001): Asymmetries of Knowledge in Intercultural Communication. In: di Luzio, Aldo, Susanne Günthner und Franca Orletti (Hrsg.), *Culture in Communication*, S. 55–86. Amsterdam: Benjamins.
Günthner, Susanne und Qiang Zhu (2014): Wissenschaftsgattungen im Kulturvergleich. Analysen von Eröffnungssequenzen chinesischer und deutscher Konferenzvorträge. In: Meier, Simon, Daniel H. Rellstab und Gesine L. Schiewer (Hrsg.), *Dialog und (Inter-)Kulturalität. Theorien, Konzepte, empirische Befunde*, S. 175–195. Tübingen: Narr.
Hopper, Paul (1998): Emergent Grammar. In: Tomasello, Michael (Hrsg.), *The New Psychology of Language. Cognitive and Functional Approaches to Language Structure, 2*, S. 155–175. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
Huynh, Ilham (2020): *Doing Emotions. Zur multimodalen Herstellung von Emotionalität in deutschen und türkischen Alltagserzählungen*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
Imo, Wolfgang (2006): ‚Da hat des kleine glaub irgendwas angestellt' – ein construct ohne construction? In: Günthner, Susanne und Wolfgang Imo (Hrsg.), *Konstruktionen in der Interaktion*, S. 263–290. Berlin: de Gruyter.
Imo, Wolfgang (2007a): *Construction Grammar und Gesprochene-Sprache-Forschung*. Tübingen: Niemeyer.
Imo, Wolfgang (2007b): Der Zwang zur Kategorienbildung: Probleme der Anwendung der Construction Grammar bei der Analyse gesprochener Sprache. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 8:22–45.
Imo, Wolfgang (2008): Individuelle Konstrukte oder Vorboten einer neuen Konstruktion? Stellungsvarianten der Modalpartikel *halt* im Vor- und Nachfeld. In: Fischer, Kerstin und Anatol Stefanowitsch (Hrsg.), *Konstruktionsgrammatik II*, S. 135–156. Tübingen: Stauffenburg.
Imo, Wolfgang (2011a): Ad hoc-Produktion oder Konstruktion? – Verfestigungstendenzen bei Inkrement-Strukturen im gesprochenen Deutsch. In: Lasch, Alexander und Alexander Ziem (Hrsg.), *Konstruktionsgrammatik III*, S. 141–256. Tübingen: Stauffenburg.
Imo, Wolfgang (2011b): Die Grenzen von Konstruktionen: Versuch einer granularen Neubestimmung des Konstruktionsbegriffs der Construction Grammar. In: Engelberg, Stefan, Anke Holler und Kristel Proost (Hrsg.), *Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik*, S. 113–148. Berlin: de Gruyter.
Imo, Wolfgang (2012): Wortart Diskursmarker? In: Rothstein, Björn (Hrsg.), *Nicht-flektierende Wortarten*, S. 48–88. Berlin: de Gruyter.
Imo, Wolfgang (2014): Zwischen Construction Grammar und Interaktionaler Linguistik. In: Lasch, Alexander und Alexander Ziem (Hrsg.), *Konstruktionsgrammatik IV*, S. 91–114. Tübingen: Stauffenburg.
Imo, Wolfgang (2015a): Satzmodus, Konstruktion oder keins von beidem? In: Finkbeiner, Rita und Jörg Meibauer (Hrsg.), *Satztypen und Konstruktionen*, S. 373–405. Berlin: de Gruyter.
Imo, Wolfgang (2015b): Nachträge im Spannungsfeld von Medialität, Situation und interaktionaler Funktion. In: Vinckel-Roisin, Helene (Hrsg.), *Das Nachfeld im Deutschen: Theorie und Empirie*, S. 231–253. Berlin: de Gruyter.
Imo, Wolfgang (2015c): Interactional Construction Grammar. In: *Linguistics Vanguard*, 1:1–9.

Imo, Wolfgang (2017): *ob*-Sätze im gesprochenen und geschriebenen Deutsch. In: *Deutsche Sprache*, 45:1–30.

Knoblauch, Hubert (i. d. B.): Von kommunikativen Gattungen zu kommunikativen Formen: Konsequenzen des kommunikativen Konstruktivismus. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Kotthoff, Helga (i. d. B.): Zum Indizieren schulorientierter Mutterschaft in Lehrperson-Eltern-Gesprächen. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

König, Katharina (2014a): Reconstructing the point of reference for stand-alone *deswegen*. In: Günthner, Suanne, Wolfgang Imo und Jörg Bücker (Hrsg.), *Grammar and Dialogism. Sequential, Syntactic and Prosodic Patterns between Emergence and Sedimentation*, S. 301–333. Berlin: de Gruyter.

König, Katharina (2014b): *Spracheinstellungen und Identitätskonstruktion. Eine gesprächsanalytische Untersuchung sprachbiographischer Interviews mit Deutsch-Vietnamesen*. Berlin: de Gruyter.

König, Katharina und Florence Oloff (2018): Die Multimodalität alltagspraktischen Erzählens. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 48:277–307.

König, Katharina und Qiang Zhu (2017): Communicative constructions of space in epistemic asymmetry. The case of German-Chinese university placement interviews. In: *Intercultural Pragmatics*, 14(2):239–276.

Lanwer, Jens (2017): Apposition: a multimodal construction? The multimodality of linguistic constructions in the light of usage-based theory. In: *Linguistics Vanguard. A Multimodal Journal for the Language Sciences*, 3:1–12.

Linke, Angelika (i. d. B.): Musterwandel als Indikator für soziokulturellen Wandel. Ein Abriss zur Veränderung von Grussformeln vom 17. zum 21. Jahrhundert. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Luckmann, Thomas (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 27:191–211.

Luckmann, Thomas (1988): Kommunikative Gattungen im kommunikativen ‚Haushalt' einer Gesellschaft. In: Smolka-Koerdt, Gisela, Peter M. Spangenberg und Dagmar Tillmann-Bartylla (Hrsg.), *Der Ursprung von Literatur*, S. 179–288. München: Verlag Wilhelm Fink.

Mazeland, Harrie (i. d. B.): Die Aktivität als eigenständiger interaktionsorganisierender Bereich. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Schoonjans, Steven (2014): *Modalpartikeln als multimodale Konstruktionen*. Berlin: de Gruyter.

Stukenbrock, Anja (i. d. B.): Mit Blick auf die Geste – multimodale Verfestigungen in der Interaktion. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Wegner, Lars (2015): „... mal kucken/schauen/sehen...“-Konstruktionen in Elternsprechtagsgesprächen – zur engen Verknüpfung von syntaktischen Konstruktionen und kommunikativen Gattungen. In: Bücker, Jörg, Susanne Günthner und Wolfgang Imo (Hrsg.), *Konstruktionsgrammatik V: Konstruktionen im Spannungsfeld von sequenziellen Mustern, kommunikativen Gattungen und Textsorten*, S. 163–186. Tübingen: Stauffenburg.

Wegner, Lars (2016): *Lehrkraft-Eltern-Interaktionen an Elternsprechtagen – eine gesprächs- und gattungsanalytische Untersuchung*. Berlin: de Gruyter.
Weidner, Beate (2017): *Kommunikative Herstellung von Infotainment – gesprächslinguistische und multimodale Analysen einer TV-Kochsendung*. Berlin: de Gruyter.
Zhu, Qiang (2015): *Die Anmoderation wissenschaftlicher Konferenzvorträge. Ein Vergleich des Chinesischen mit dem Deutschen*. Tübingen: Narr.
Zima, Elisabeth und Geert Brône (2011): Ad-hoc Konstruktionen in der Interaktion: eine korpusbasierte Studie dialogischer Resonanzerzeugung. In: Lasch, Alexander und Alexander Ziem (Hrsg.), *Konstruktionsgrammatik III*, S. 155–174. Tübingen: Stauffenburg.

Hubert Knoblauch

Von kommunikativen Gattungen zu kommunikativen Formen: Konsequenzen des kommunikativen Konstruktivismus

1 Einleitung

Die Forschung zu kommunikativen Gattungen in der Linguistik ist untrennbar mit dem Namen Susanne Günthner verbunden. Der Begriff, der als ein Forschungsprogramm in der Soziologie entwickelt wurde, nahm mit ihr eine Relevanz auch für die Linguistik an. Daran waren natürlich auch andere Forschende beteiligt, nicht zuletzt Peter Auer, Elizabeth Couper-Kuhlen, Arnulf Deppermann, Helga Kotthoff oder Aldo di Luzio, doch war Susanne Günthner sicherlich die erste Linguistin, die sich empirisch mit dem Konzept beschäftigt hat. Der Grund liegt freilich darin, dass sie als Linguistin Teil des ersten DFG-finanzierten Gattungsprojektes war, das von Thomas Luckmann und Jörg Bergmann geleitet wurde. Dort durfte auch ich – während meiner Assistenzzeit in Sankt Gallen als wissenschaftliche Hilfskraft bei Angela Keppler, später dann als Assistent von Thomas Luckmann – mit ihr zusammenarbeiten. Die Zusammenarbeit nicht nur im gemeinsamen Schreiben, sondern auch in dialogischen Situationen (wie etwa Datensitzungen) mit Susanne bildete für mich – wie ich mit einer persönlichen Note hinzufügen darf – das Musterbeispiel der interdisziplinären, kollegial-freundschaftlichen und geschlechtsübergreifenden Kooperation beim wissenschaftlichen Arbeiten. Dieser persönliche Hintergrund ist auch theoretisch folgenreich, denn wir beide führten nicht nur eine Reihe von empirischen Analysen kommunikativer Gattungen durch; zusammen verfassten wir mehrere konzeptionelle Artikel zur Theorie und Methodologie kommunikativer Gattungen (Günthner/Knoblauch 1994, 1995, 1996, 2000, 2007). Suchten wir in diesen Arbeiten zunächst zu bestimmen, wie die anfänglich eher programmatischen Überlegungen Luckmanns (1986) in unserer empirischen Forschung innerhalb der Projekte methodologisch umgesetzt wurden, so enthielten sie auch weitergehende theoretische Anregungen etwa zur Verbindung mit der interaktionalen Soziolinguistik und der Interaktionsforschung, wie sie etwa in der Ausweitung von zwei (Außen und Binnenstruktur) auf drei Analyseebenen (situative Realisierung) zum Ausdruck kam.

https://doi.org/10.1515/9783110637502-002

Mit der zunehmenden Ausbreitung der „Gesprächslinguistik“ gewann diese mittlere Ebene des Konversationellen, Gesprächsartigen und Sequentiellen gerade in der Linguistik an Bedeutung. Sie erwies sich etwa in Günthners Analyse der Rolle des sozialen Geschlechts im Gespräch (Günthner/Kotthoff 1991; Günthner et al. 2012) wie auch in der Analyse der für die Linguistik so elementaren Grammatik (Günthner 2006) als überaus fruchtbar. Schon in unserem ersten gemeinsamen Aufsatz schlugen wir mit dem Konzept des kommunikativen Musters ein Konzept der Gattungsanalyse vor, das uns bis heute beschäftigt. So einleuchtend nämlich das Konzept der kommunikativen Gattungen als Verfestigung kommunikativen Handelns ist (wir werden es weiter unten erläutern), so sehr beschränkt sich der Begriff auf die sozusagen ausgeprägten Fixierungen: Dass Märchen, christliche Konversionserzählungen oder politische Reden verfestigt sind, scheint im Regelfall außer Frage zu stehen.[1] Was aber, wenn sich die Verfestigung lediglich auf bestimme Aspekte kommunikativer Abläufe bezieht? Sind auch argumentative Gespräche (Knoblauch 1990), Belehrungssequenzen (Keppler/Luckmann 1991), Traumdarstellungen (Bergmann/Peräkylä i. d. B.) oder Vorwürfe (Günthner 2000) kommunikative Gattungen? Um darauf hinzuweisen, dass auch nur einzelne Aspekte – etwa prosodische Aspekte der Dissens- oder Wissensmarkierungen – „verfestigt“ sein können, haben wir den Begriff des Musters vorgeschlagen.

Der Begriff des Musters eignet sich vorzüglich für Verfestigungen, die sich auf konversationelle, gesprächsartige Sequenzen beziehen, in denen Sprache – in welchem Medium auch immer – Verwendung findet. Was aber ist mit jenen Abläufen, die nicht vorrangig, ja nicht einmal unbedingt sprachlich sind: So können lange Abläufe von Verkaufsinteraktionen, Dienstleistungen („Bedienen“) und Arbeits-, Sport- oder Familieninteraktionen (etwa mit Kleinkindern) ganz ohne Sprache auskommen, doch wäre es sicherlich falsch, sie nicht als „fixiert“ zu betrachten.[2]

So beiläufig die Frage erscheint, dreht es sich doch theoretisch um eine sehr grundlegende Entscheidung, die Luckmann sehr deutlich gemacht hat: Handelt es sich bei kommunikativen Gattungen um Verfestigungen, die sich nur auf „kommunikatives Handeln“ beziehen, das dem „Reden über“ entspricht und richtiges

---

1 Dieser Beitrag beruht sehr stark auf Überlegungen, die in einer umfänglichen Arbeit ausführlicher entfaltet wurden. Deswegen muss ich um Nachsicht bitten, wenn ich an verschiedenen Stellen auf die dortigen Darlegungen verweise. Für die Korrektur danke ich Lars Mojem. Teile des Beitrags stützen sich auf die Ausführungen in Knoblauch (2017).

2 Die Soziologie kennt dafür den Begriff der „Skripte“, die Handlungserwartungen werden als Rollen bezeichnet, und sie geht davon aus, dass körperliche Abläufe in feinsinnigster Weise sequentiell geordnet sein können, ohne dass die Sprache dabei eine Rolle spielen muss (Meyer/von Wedelstaedt 2017).

„soziales Handeln“ ausschließt? Ist dann die „Außenstruktur“ etwas, das der Gattung äußerlich ist, sie nicht eigentlich betrifft? Und sind dann „soziale Strukturen“, wie etwa Verwandtschaft, Betriebe oder Staaten, unabhängig von kommunikativen Handlungen?

Wie andernorts ausgeführt (Knoblauch 2017), passt diese Unterscheidung nicht mehr in eine Gesellschaft, in der zunehmend nicht mehr nur die „weichen“ Wissensberufe mit Kommunikation ihr Geld verdienen und Kommunikation nicht nur Dinge durch die Welt jagt, sondern, etwa als Industrie 4.0, auch immer mehr zum Medium der Produktion materialer Güter dient. Kommunikation beschränkt sich hier nicht mehr auf eine von der Gesellschaftsstruktur unterschiedene „Kultur“, sie ist so wirkungsvoll geworden, dass sie nicht nur soziale Strukturen, sondern auch materiale Wirklichkeiten schafft.

Im Grunde ist dieser Gedanke schon in der „gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“ angelegt, die Peter Berger und Thomas Luckmann (1969) ja ausdrücklich materialistisch verstanden wissen wollten. Um der Bedeutung der Kommunikation gerecht zu werden, reden wir deswegen auch von einer kommunikativen Konstruktion der Wirklichkeit. Der grundlegende Prozess, in dem diese Wirklichkeit konstruiert wird, ist deswegen auch mit dem Begriff des kommunikativen Handelns umschrieben. Im Unterschied zum sprachbezogenen „logozentrischen“ Begriff des kommunikativen Handelns bei Habermas (1981) schließt dessen kommunikativ konstruktivistische Version auch die Objektivierungen ein, die kraft des Körpers handelnd erzeugt werden müssen, um (als Teil reziproker sinnlicher Erfahrungen und Handlungen) überhaupt „sozial sichtbar“ zu sein. Bei diesen Objektivierungen kann es sich um den Körper und seine Bewegungen selbst handeln (etwa den Fingerzeig oder den Faustschlag), aber natürlich sind darin ebenso alle durch den Körper bewirkten Mediationen und die Technologien eingeschlossen. Erst auf dieser Grundlage können wir auch die gesellschaftliche Wirkkraft der Kommunikation erklären, die die gegenwärtige Kommunikationsgesellschaft auszeichnet.

Die Erweiterung vom sozialen zum kommunikativen Handeln wie auch dessen prinzipielle und gegenwärtige Bedeutung habe ich ebenso an anderer Stelle ausführlich erläutert (Knoblauch 2017). Hier möchte ich mich dagegen auf dessen Folgen für das Konzept der kommunikativen Gattung beschränken. Nach einer kurzen Erläuterung des Konzepts der kommunikativen Gattung möchte ich auf die erwähnten konzeptionellen Probleme hinweisen, die zum Begriff der kommunikativen Form führen. Im darauf folgenden Teil möchte ich dann den Begriff der kommunikativen Form erläutern, der in einem engen Zusammenhang mit der Wende zur kommunikativen Konstruktion steht: Wenn wir Kommunikation nicht auf sprachliches Handeln beschränken, sondern als verkörperten Vollzug ansehen, der nicht nur mit Zeichen, sondern auch mit anderen Objektivierun-

gen, Dingen und Technologien verbunden ist, dann bedürfen wir auch einer Vorstellung der Fixierung und Institutionalisierung des kommunikativen Handelns. Das ist die kommunikative Form. Es handelt sich dabei um einen sozialtheoretischen Begriff, der ausdrücklich nicht auf die besonderen Fragen der Sprachwissenschaft ausgerichtet ist, sondern auf die gesamte Sozialwissenschaft. Wenn wir aber (noch) davon ausgehen dürfen, dass auch die Sprache nicht vom Himmel gefallen, sondern eine menschliche Leistung ist, und wenn wir auch davon ausgehen dürfen, dass sie nicht von einzelnen genialen Individuen, sondern Menschen im Zusammenspiel mit sich und ihrer materialen Wirklichkeit geschaffen bzw. konstitutiert wurde, dann ist auch die Linguistik im Grunde eine Sozialwissenschaft. Dies jedenfalls war eine der Grundannahmen für die Arbeit mit Susanne Günthner, und mit diesem Beitrag verbinde ich deswegen auch den Wunsch, dass diese Annahme eine der Grundlagen für die zukünftige Zusammenarbeit zwischen der Linguistik und der Soziologie bilden kann.

2 Kommunikative Gattungen und ihre Probleme

Ein Ziel der Analyse der kommunikativen Gattungen war die Frage, wie man die sequenzielle Ordnung von über kurze zwei- oder mehrgliedrige (konversationelle) Paarsequenzen hinausgehenden Sequenzen erfassen und erklären kann. Wie lässt sich die Ordnung dessen erklären, was nach dem Zeigen geschieht? Was geschieht, wenn die Frage beantwortet wurde, und warum wird sie gestellt? Denn auch längere Sequenzen sind zeitliche Prozesse: Die Frage, die in einer Seminarsitzung auf die Antwort trifft, ist ja etwas anderes als die Frage nach dem Weg. Selbst wenn Biografien umgekrempelt werden, wie etwa in Konversionen, verläuft auch diese Konversion ebenso wieder in besonderen Formen (Ulmer 1988).

Luckmann (1986) bezeichnet kommunikative Gattungen als verfestigte Formen kommunikativen Handelns. Verfestigt werden können dabei Objektivierungen, wie etwa „parasprachliche“ Merkmale (Prosodie, Rhythmus, Sprachgeschwindigkeit), sprachliche Mittel (Lexikon, Grammatik, Prosodie) und andere zeichenhafte Objektivationen (visuelle Motive, audiovisuelle Figuren u. a.). Verfestigt werden können auch sequenzielle Abläufe, wie etwa die Abfolge von Frage und Antwort, Befehl und Befehlserfüllung oder Blick und Gegenblick (etwa bei der Eröffnung des Flirtens). Solche Verfestigungen haben Keppler und Luckmann (1991) auch am Beispiel der informellen Belehrung aufgezeigt. In Interaktionen zwischen Gleichgestellten können solche Belehrungen kurzzeitig auftreten. Sie zeichnen sich durch dreigliedrige Sequenzen aus, in denen die Frage nicht nur eine Antwort einfordert, sondern diese auch eine Bewertung nach sich zieht

(„gut"). Diese Belehrungen weisen eine besondere Sequenzialität auf, die das „Besserwissen" schon in informellen Alltagsgesprächen für alle Beteiligten markiert (vgl. auch Couper-Kuhlen/Thompson i. d. B.). Der Verweis auf den sozialen Rahmen der Gespräche führt uns schon in die „Außenstruktur" der kommunikativen Gattung, denn Belehrungen lassen sich auf verschiedenste Weisen institutionalisieren: In der Schule und anderen Einrichtungen der institutionalisierten Wissensvermittlung kann eine Frage mit Autorität gestellt werden, und wer antwortet, wird halbwegs dauerhaft definiert. Diese Sequenzen werden so mit besonderen Rollen verbunden, also etwa Lehrpersonal und Schülern, die mit verschiedenen Institutionen (Grundschule – Hochschule) oder Strukturen (Klassenunterschiede der Herkunft) variieren können (vgl. Kotthoff i. d. B. und Gülich i. d. B.).

So eindrücklich die bisherige Erforschung kommunikativer Gattungen ist, hat sie dennoch, wie schon erwähnt, einige theoretische Fragen aufgedeckt, die unbeantwortet geblieben sind.

a. Eine der offenen Fragen betrifft, erstens, das Verhältnis der kommunikativen Gattungen zu den Institutionen. So bezeichnet auch Luckmann (1986) die kommunikativen Gattungen als Verfestigungen und vergleicht sie darüber hinaus mit sozialen Institutionen. Kommunikative Gattungen sind „wie" Institutionen. Während Institutionen aus ‚richtigen' sozialen Handlungen gebildet werden, bestehen die kommunikativen Gattungen aus seiner Sicht jedoch „nur" aus kommunikativen Handlungen, die für ihn eine Teilmenge sozialer Handlungen bilden. Deswegen sind kommunikative Gattungen Luckmann zufolge keine richtigen Institutionen. Offen bleibt deshalb, wie dann „Verfestigung" zu verstehen sei, wenn es sich dabei nicht um eine Institutionalisierung handelt.

Weil wir uns hier auf die kommunikativen Formen beschränken, können wir das Problem der Verfestigung in diesem Beitrag nicht erläutern. Wir können nur andeuten, dass sich die Luckmannsche Unterscheidung so spezifizieren lässt, dass wir die Institutionalisierung von Handlungen, die Zeichen verwenden, von der Institutionalisierung nichtzeichenhaften Handelns unterscheiden müssen. Zeichen und zeichenhafte Objektivationen erfordern eine besondere Form der Institutionalisierung, die wir wohl besser mit dem Begriff der Konventionalisierung bezeichnen, den wir, in Anschluss an Luckmann, an anderer Stelle breiter ausgeführt haben (Knoblauch 2017: 252 ff.).

b. Es mag mit dieser Abgrenzung zu den ‚richtigen' Institutionen zu tun haben, dass kommunikative Gattungen, zweitens, häufig eng auf stark formalisierte Muster (in Anlehnung an den üblichen Sprachgebrauch auch in der Volkskunde, der Literaturwissenschaft oder der Rhetorik als Gattung oder im engeren Sinn in der Linguistik als sprachliche Form bezeichnet) oder gar ästhetische Formen (Tanz,

Gedicht etc.) beschränkt bleiben. Kommunikative Formen, die weniger verfestigt sind (wie etwa Konversationen), können mit diesem Begriff ebenso schwer erfasst werden wie hochgradig körperliche Performanzen, die keinen gerahmten Aufführungscharakter tragen (etwa beim Tanzen) (vgl. Stukenbrock i. d. B. und Bergmann/Peräkylä i. d. B.).

Aus diesen Gründen haben wir, wie schon erwähnt, vorgeschlagen, dem Begriff der Gattung die „kommunikativen Muster" („pattern") an die Seite zu stellen, und auch der Begriff der Form ist dabei explizit verwendet worden (Knoblauch/Günthner 1994, 1995). Muster unterscheiden sich von den Gattungen durch den Grad ihrer Verfestigung: Bilden etwa Notrufgespräche schon vor der Einführung digitaler Formate und unabhängig von schriftlichen Formularen Muster aus, so sind Predigten in christlichen Kirchen kommunikative Gattungen.

c. Drittens wurden kommunikative Gattungen bislang weitgehend am Beispiel sprachlichen kommunikativen Handelns konzipiert. Daher konzentrieren sich die meisten Analysen kommunikativer Gattungen auf Vollzüge mit starkem sprachlichem Anteil. Verfestigt werden etwa „parasprachliche" Merkmale (Prosodie, Rhythmus, Sprachgeschwindigkeit), sprachliche Mittel (Lexikon, Grammatik, Prosodie) und andere zeichenhafte Objektivationen (visuelle Motive, audiovisuelle Figuren u. a.). Mit dem Einbezug der Interaktionsebene können auch die sequentiellen Muster als Verfestigungen betrachtet werden, doch bestehen diese sozusagen aus reinem Vollzug, wie er von Latour in seiner Kritik an der Ethnomethodologie formuliert wird. Ihre Materialität und Dinglichkeit werden ebenso wenig konzeptionell berücksichtigt wie die Körperlichkeit ihres Vollzugs (vgl. Stukenbrock i. d. B. und Deppermann i. d. B.).[3]

Diese Probleme des Gattungsbegriffs sind keineswegs nur theoretischer Natur. In meiner eigenen Untersuchung etwa von Powerpointpräsentationen (Knoblauch 2013) zeigen sie sich auch empirisch sehr konkret (vgl. auch Deppermann i. d. B. und Mazeland i. d. B. zu den Grenzen des Gattungsbegriffs). Während frühere Untersuchungen diese Gattung auf das Design der Folien reduziert hatten, öffnete der Begriff der kommunikativen Gattung den Blick auf die performative Seite dieser Gattung, also das Präsentieren durch menschliche Akteure. Dabei zeigte sich allerdings auch, wie sehr diese Gattung vom Foliendesign sowie der programmierten Serialität der Folien geprägt war. Vor allem aber zeigte sich, dass die technische und materielle Konstellation wesentlich für Powerpräsentationen ist: Die trianguläre Formation von Körper, Computer und Leinwand ist ein konstitutives

3 Man muss erwähnen, dass gerade die praxistheoretische Interpretation der Ethnomethodologie diese Verkürzung aufzufangen versucht, ohne jedoch je eine Integration der Gattungstheorie und ihres institutionalistischen Gedankens versucht zu haben.

Merkmal für die Gattung und erklärt auch ihre wesentlichen Gattungsvariationen (also die körperbetonte performative, die Folienbezogene präsentierende und die quellenbezogene vorlesungsartige Präsentation).

Die Bedeutung der materiell-technischen Konstellation zeigte sich deutlich, doch wurde sie mir selbst durch den Begriff der Gattung verstellt. Die Präsentationssoftware, die digitale Verfügbarkeit von Folien und Folieninhalten sowie ihre Objektivierung, Archivierung und Kommodifizierung in Informations- und Wissensmanagementsystemen sind selbst Teil der Kommunikation und können damit auch zum verfestigten Kern kommunikativer Gattungen zählen und nicht nur zum sozialen Beiwerk. Der Begriff der kommunikativen Konstruktion würde es auch erlauben, ausschließlich körperliche Kommunikation als Gattung zu fassen; ebenso ließen sich Verfestigungen in den Blick nehmen, die ausschließlich in der Außenstruktur zu beobachten sind.

Der Begriff der kommunikativen Gattung führt aber auch in einer zweiten Weise leicht in die Irre. Denn auch wenn Powerpointpräsentationen deutlich längere Abfolgen von zumeist monologischen Sequenzen sind, so ist doch ihre Struktur enorm vielfältig. Sie kann sich ebenso an Vorlesungen wie an Festvorträgen anlehnen, kann aber auch die Form kurzer Verkaufsvorträge, „Pitches", ja kleiner Instruktionen annehmen. Das ist einer der Gründe, die Powerpointpräsentation eher als eine Form zu bezeichnen denn als eine Gattung. Da sich dieser Begriff der Form auch für andere, ja vermutlich eine Vielfalt von empirischen Fällen nahelegt,[4] stellt sich deswegen die Frage: Was verstehen wir unter dem Begriff der kommunikativen Form?

3 Kommunikatives Handeln und kommunikative Formen

Der Begriff der kommunikativen Form muss keineswegs von außen eingeführt werden, sondern findet sich schon in einem Aufsatz Luckmanns aus dem Jahre 1975, also deutlich vor seinen Überlegungen zu kommunikativen Gattungen.[5] Im

4 Ein Beispiel dafür bietet die Form des „Grouptalk", auf die wir im Rahmen der Untersuchung von Kooperationsformen in den interdisziplinären Neurowissenschaften gestoßen sind; sie lassen sich kaum als feste Gattung beschreiben, sondern nur durch allgemeine Kommunikationsregeln, wie sie vermutlich auch in anderen wissenschaftlichen und institutionellen Zusammenhängen auftreten. Vgl. Knoblauch/Lettkemann/Wilke (2017).

5 Den Begriff der kommunikativen Formen schlage ich andernorts als Oberbegriff für Gattungen und andere Verfestigungen kommunikativen Handelns vor (Knoblauch 2017: 217 ff.), doch ist mir

Unterschied zu den „Sprachformen“, die Luckmann in derselben Zeit als elementare Konventionalisierungen in der Konstitution von Zeichen vorschlägt (Luckmann 1973), handelt es sich bei seinen „Kommunikationsformen“ um „Regelungen der kommunikativen Situationen“ (Luckmann 1975: 219 f.).[6] Es geht ihm hier nicht um Sprache, sondern ihre Anwendung in sozialen Situationen (Luckmann 1975: 219). „In jeder Gesellschaft gibt es verschiedenartige kommunikative Situationen und demnach ein mehr oder minder reichhaltiges Angebot an Kommunikationsformen“ (Luckmann 1975: 220). Als Beispiele erwähnt er nicht nur Sprechakte, wie Fragen und Lieben, sondern auch Gespräche, Beratungen und Argumentationen, und er beschränkt sich nicht auf die Sprache, sondern bezieht auch Gestik, Körperhaltung oder Gesichtsausdruck mit ein. Dabei differenziert er die Kommunikationsformen nach dem, was man heute ihre „Modalität“ nennen würde (Hörsinn und besondere Lautformen, Gesichtssinn, Gestik etc.). Wie Gattungen sind diese Kommunikationsformen auch durch ihren „äußeren Ablauf“ bestimmt. „Dies gilt sowohl für die zwei wichtigsten Phasen kommunikativer Vorgänge, nämlich den Anfang und das Ende der Kommunikation und für die Regelung der ‚Sprecherfolge‘, des ‚Dranseins‘“ (Luckmann 1975: 219f). Wie er anschaulich ausführt, regeln die kommunikativen Formen auch, wer die Kommunikation beginnt, wie sie angefangen und beendet wird und wer beteiligt wird. Geregelt wird aber auch der „innere Verlauf“, also ihr Inhalt, die Mitteilungsabsichten und die Stilanforderungen.

Auch wenn wir Luckmanns Begriff der kommunikativen Formen aufnehmen, so müssen wir auf einen Unterschied – genauer: eine Erweiterung – hinweisen. Diese Ausweitung bezieht sich auf den Begriff des kommunikativen Handelns. Kommunikatives Handeln lässt sich zum einen nicht mehr als eine Art einseitiger, nur vom subjektiven Bewusstsein vorgenommener Entwurf fassen. Vielmehr betrachten wir ihn als eingebettet in eine reziprok angelegte Relation zwischen zwei Subjekten. Im Unterschied zu den meisten relationalen Ansätzen haben wir es hier aber nicht mit einer zweiwertigen flachen, sondern mit einer dreiwertigen triadischen Relation zu tun. Die Subjekte beziehen sich aufeinander, indem sie vermittels ihrer Körper Objektivierungen hervorbringen. Der Begriff der Objektivierung aber weist weit über die Sprache hinaus. Eine Objektivierung kann etwa der Finger sein, der anderen den Weg weist – eine zweifellos kommunikative Handlung; sie kann aber auch aus verdinglichten Objektivationen bestehen: statt

erst bei der Vorbereitung dieses Beitrags (wieder) eingefallen, dass dieses Konzept von Luckmann (1975) stammt.

6 Den Begriff der Konventionen, den ich auch aufnehme (Knoblauch 2017), betont Schütz in seinen Notizbüchern sehr ausdrücklich; Luckmann nimmt ihn dagegen nicht auf (Schütz/Luckmann 1984).

des Fingers können wir den Stab verwenden, und wenn wir technisch raffiniert werden, den „Laserpointer".[7] Mit der Objektivierung kommt die Körperlichkeit in den Begriff des kommunikativen Handelns, die es performativ macht.[8] Für den Begriff der kommunikativen Form aber folgt daraus, dass er nicht der gängigen aristotelischen Unterscheidung zur Materie folgt. Form ist nicht, wie Aristoteles meint, dasjenige, was zur Materie hinzutritt, um etwas zu sein.

Die Materie kann natürlich material zu einer Gestalt gerinnen, wie dies etwa in der Architektur mustergültig geschieht; sie ist aber auch Teil des kommunikativen Handelns; sei es im Wirken des Körpers (das sich nicht aufs Boxen beschränkt); es tritt aber auch in der sinnlich wahrnehmbaren Stimme, im handgeschriebenen Schriftzeichen oder im getippten Smiley auf, und zwar in einer Weise, die keineswegs nur beiläufig ist, sondern den Sinn durch seine Sinnlichkeit bestimmt.

Es ist die Objektivierung, die dem Prozess der Verfestigung etwas hinzufügt, das Latour (2005) an den bisherigen Konzepten des Sozialen vermisst: Die Verfestigung ist nicht ein flüchtiges Geschehen, das sich lediglich je im immateriellen Sinn manifestiert. Die Objektivation verleiht dem Handeln eine Stabilität, die über den schieren Augenblick hinausreicht; sie ist die Grundlage dessen, was wir als die Wirklichkeit des Sozialen ansehen.

Die im Rahmen des kommunikativen Konstruktivismus vollzogene Ausweitung des kommunikativen Handelns auf alle sozialen Handlungen hat jedoch Folgen für das Konzept der kommunikativen Formen. Diese begriffliche Ausweitung hat zum einen zur Folge, dass kommunikative Formen auch durch körperliche, dingliche und materiale Aspekte des kommunikativen Handelns gebildet werden. Kommunikative Formen lassen sich nicht nur durch verfestigte sprachliche Abläufe bestimmen. Sie lassen sich als verfestigte körperlich-performative Abläufe, als performative Gattungen beschreiben. Erst durch eine solche Ausweitung können wir auch Powerpointpräsentationen erfassen, aber auch Arztkonsultationen oder gar Massenereignisse, wie wir sie am Beispiel der Papstmesse im Berliner Olympiastadion 2011 untersucht haben (Knoblauch 2011). Diese Ausweitung bedeutet, dass wir die materiale Anordnung und die Formation der Körper in die Betrachtung der kommunikativen Form mit einbeziehen, etwa die räumliche Ar-

---

7 Wenn man hier ein institutionell hochspezifisches Beispiel eines solchen Designs heranziehen kann, dann ist es der Zuschnitt des Hammerschlags von Auktionatoren auf den Ablauf von Geboten, wie er von Heath (2013) bis ins kleinste Detail als interaktiv koordiniert (und dabei strategisch geleitet) analysiert wurde.

8 Wie andernorts ausgeführt (Knoblauch 2017: 155 ff.) bezeichne ich Objektivierungen als jene Kommunikationsmedien, die mit dem Körper verbunden (Zeigefinger) sind, während Objektivationen als vom Körper als abgelöst betrachtet werden (Zeigestab, gemalter Pfeil).

chitektur des Petersplatzes oder von Stadien und Hallen. Auch die Technologien und Kommunikationsmedien sind wesentlich, wie etwa die akustischen Systeme, ohne die solche Großveranstaltungen in dieser Form gar nicht stattfinden könnten. Natürlich ist auch die soziale Struktur, die sich etwa in der eventorganisatorisch vorbereiteten räumlichen Aufteilung im Stadion niederschlägt, kein externes Merkmal, sondern durch die verschiedenen Partizipationsweisen des Publikums ebenso Teil der Form.

Kommunikative Formen bestehen aus synchron und diachron, räumlich und zeitlich ausgeweiteten Sequenzen. Während die kommunikative Handlung auf eine lediglich analytische Weise den Prozess beschreibt, aus dem das Soziale besteht, stellt die Sequenz des kommunikativen Handelns und ihre Einheit (die von einer monologischen über eine „Paarsequenz" bis zu langen Sequenzfolgen reichen kann) schon eine entschieden empirische Größe dar. Dass soziales Handeln empirisch immer kommunikativ ist, zeigt sich frühestens in der Sequenz. Sequenzen kommunikativen Handelns, wie etwa Frage und Antwort, Grußgeste und Gegengruß (vgl. Linke i. d. B.), Zeigen und Blicken (sowie deren Vereinseitigungen), weisen zwar allgemeine Gemeinsamkeiten auf,[9] doch nehmen sie empirisch auch höchst unterschiedliche und vielfältige Formen an. Dies gilt noch für die Fortsetzung über diese elementare Paarsequenz hinaus (vgl. auch Mazeland i. d. B.). Sequenzen sind durch das kommunikative Handeln in nur so groben Zügen festgelegt, dass diese Fortsetzungen hochgradig kontingent sind. Bei jedem weiteren Zug stellt sich die Frage, wie fortgesetzt werden kann (auch und gerade, wenn die Sequenz abgeschlossen scheint). Die Frage der sequenziellen Fortsetzbarkeit ist, wie die Einheit des Handelns, thematisch offen. Sie wird empirisch durch die Verwendung eingespielter Formen gelöst. Kommunikative Formen sind der Grund dafür, dass Gesellschaften keine gestaltlosen Gebilde sind, und zwar auch dort, wo sie nicht materialisiert sind und wo sie keine ausgeprägten sozialen Morphologien oder „Strukturen" aufweisen. Kommunikative Formen sind Abläufe kommunikativer Sequenzen mit einer gewissen Kontur, also mit einem Anfang und ein Ende aufweisen. Deswegen sollte der Begriff der Form von seiner gängigen aristotelischen Bedeutung (Aristoteles 1995) abgegrenzt werden, die sie von der Materie unterscheidet. Form ist nicht aristotelisch dasjenige, was zur Materie hinzutritt, um etwas zu sein. Im Unterschied zu dieser substanzialistischen Vorstellung der Form geht es uns um einen prozessualen Begriff der Form, der sich auf das kommunikative Handeln und die aus ihm gebildeten Sequenzen bezieht.

In der Soziologie wurde die prozessuale Vorstellung der Form vor allem von Simmel geprägt. Denn Simmel (1992) hebt mit der „sozialen Form" die Eigenstän-

9 Goffman (1978) hat sie als „Aufforderungen" und „Erwiderungen" bezeichnet.

digkeit des Sozialen hervor, die auch der Begriff der kommunikativen Form anspricht.[10] Simmel bezeichnet als Form bestimmte Arten von sozialen Wechselwirkungen, wie etwa Geselligkeit, Konkurrenz, Parteibildung, Über- und Unterordnung, Nachahmung, Arbeitsteilung, Vertretung. Bevor in seinem späteren Werk die Bedeutung des Statischen und Erstarrten, also das, was später Struktur heißt, in den Vordergrund tritt, behandelt er die Form entschieden als einen Gegenbegriff zum Inhalt: Die Konkurrenz als Form etwa kann am Beispiel des „Marktes" mit wirtschaftlichen Inhalten auftreten, sie kann aber auch sportlich als „Wettkampf" gefüllt werden. So eingängig diese Unterscheidung zwischen Form und Inhalt ist, führt sie doch in eine „formale" Soziologie, die die Sozialwelt in zwei Reiche aufteilt: Inhaltliche Kultur und formale Struktur treten auseinander, ohne dass sich eine Verbindung herstellen ließe.

Eine besondere Lösung für diese Zweiteilung bietet die Ethnomethodologie. Denn die schon erwähnten „Ethnomethoden" sind ja (ebenso wie das kommunikative Handeln) nicht nur die Antwort auf die Frage, wie soziale Ordnung möglich ist. Wie alle Methoden bieten diese Ethnomethoden eine Antwort auf die sozialkonstruktivistische Frage: Wie wird die soziale Wirklichkeit erzeugt? Und gerade im „Wie" liegt auch ihre Antwort: Indem wir auf bestimmte Weisen handeln, erzeugen wir eine Art der Ordnung. Die soziale Wirklichkeit „ist" nicht, sondern besteht in der Methode, wie sie erzeugt wird. Das „Was", die vermeintliche Substanz, wird im „Wie" des Prozesses erzeugt. Auch wenn die Ethnomethodologie den Begriff nicht hervorhebt, so liegt es nahe: Die Antwort auf die Frage nach dem Wie ist die Form.[11]

Im Unterschied zu Simmel stellt die Ethnomethodologie die Form dem Inhalt allerdings nicht gegenüber, sondern betont, dass die Form den Inhalt bestimmt: Was wir machen, ist ganz wesentlich geleitet von dem, wie wir es tun. Predigten unterscheiden sich durch besondere Formen von politischen Reden, Arztkonsultationen zeichnen sich dadurch aus, wie sie durchgeführt werden, nämlich in Sprechstunden, und in Verkaufsshows wird anders gehandelt als in wissenschaftlichen Präsentationen (wobei auch die Übernahme und Angleichung von Formen soziologisch höchst aussagekräftig sein kann). Dabei sind die Ethnomethoden nicht einfach kontingent, sondern durch ihre zeitliche Verkörperung immer in einer minimalen, aber materialen Weise spezifiziert: Was macht eine Frage

---

10 Wie Rothenbühler (2009: 287) zeigt, gibt es diese kommunikative Form auch bei Bühler; sie setzt sich aus einem „element of the internal world", dem „externalized, given material" und „the other" zusammen. Diese Triade kennzeichnet auch für uns das kommunikative Handeln, genügt aber noch nicht selbst als Formbestimmung.

11 Dabei scheint die Form eher eine außenstehende Beschreibungskategorie zu sein, die Methode dagegen eine praktische Kategorie bei der Performanz.

zur Frage, was einen Streit zum Streit, was einen Mann zum Mann oder eine Frau zur Frau?

Die Sequenz, die Situation, das Geschlecht, was immer sozial wirklich sein mag, geht also darauf zurück, wie etwas konstruiert, hergestellt, fabriziert oder produziert wurde, mit welchen Methoden es erzeugt wurde und welche kommunikativen Handlungen vollzogen wurden.

Das „Wie" der Ethnomethodologie ist zweifellos ein zentraler Aspekt der kommunikativen Form. Zugleich wirft jedoch der Situationalismus der Ethnomethodologie große Probleme auf: Die soziale Wirklichkeit gilt der Ethnomethodologie als eine „Vollzugswirklichkeit" (Bergmann 1981), die ständig im Fluss ist und in jeder Situation wieder neu geordnet werden muss. Dieser situative Konstruktivismus wirft die Frage auf, wie denn die Ethnomethodologie überhaupt Gesellschaft als etwas, das das Situative der Interaktion überschreitet, fassen kann (Knorr-Cetina 1981).

Bei der Suche nach einer Antwort auf diese Frage werden wir fündig bei dem, was Baecker im Gefolge von Luhmann als „Form" bestimmt. Dieser systemtheoretische Begriff der Form erlaubt es, „eine Unterscheidung als Zusammenhang des Unterschiedenen zu beobachten". Die Form zeichnet also nicht nur das aus, was sie selbst ist, sondern unterscheidet es nach außen. Die Form schließt das ein, was sie ausschließt, lautet die entsprechend etwas paradoxe Formulierung Baeckers (2005: 68). Die Form ordnet nicht nur nach innen; sie ist auch nach außen als Form erkennbar.

Diese Leistung kann auch in unserer Begrifflichkeit durch eine schon erwähnte Eigenschaft des kommunikativen Handelns erklärt werden, nämlich die kommunikative Reflexivität:[12] Kommunikative Formen verdanken sich vor allem der Reziprozität des kommunikativen Handelns. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie nicht nur auf eine Weise erzeugt werden, sondern dass sie als so erzeugt reziprok auch für andere wahrnehmbar (systemtheoretisch: „beobachtbar") gemacht werden. Die Leistung der Form ist, dass sie etwas erkennbar macht, was ohne sie nicht erkennbar wäre. Die kommunikative Form ist zwar nicht notwendig selbst eine Objektivierung, wird aber an Objektivierungen erkennbar gemacht. Sie ist reflexiv, weil sie nicht nur eine Form ist, sondern die Form die Differenz und Ähnlichkeiten zu anderen Formen reflektiert und damit auch einen Hinweis darauf gibt, wie sie selber vollzogen und verstanden werden kann.[13]

12 Um die Erkennbarkeit nach außen zu erklären, müssten wir vermutlich auf die Figur des Dritten zurückgreifen, die ja die Sequenz als Ganze erfassen muss. Allerdings muss die Form auch nach innen, also von den Beteiligten selbst erkannt werden.

13 Dass kommunikatives Handeln insbesondere in seiner Sequenzialität reflexiv ist, haben wir oben ja schon ausgeführt. Dies hat im Wesentlichen zur Folge, dass es nicht nur performativ

Ihre Reflexivität drückt sich schon in den Gestalten der Objektivationen aus, wie etwa dem schon erwähnten „Zeigefinger“, dem „Zeiger“, dem „Pfeil“ oder dem „Laserpointer“. Wie die Frage nicht nur an der Antwort, sondern an der Frage-Antwort-Sequenz orientiert ist, so ist die Begrüßung nicht nur auf den Gegengruß gerichtet, sondern an einer (zumeist auch komplexeren) Ablaufform, der Begrüßung, orientiert, die auch als Ritual konventionalisiert werden kann. Das gilt auch für die nichtsprachlichen Abläufe, wie das freundliche Grinsen beim gegenseitigen Erkennen, das vom zwischenzeitlichen Wegblicken (gerne nach unten) gefolgt wird, während man aufeinander zuläuft, um beim Aufeinanderzugehen in kurzer Distanz wieder mit einem Lachgesicht aufzublicken.

Die Form ist also mehr als eine kommunikative Handlung, sie ist auch mehr als eine Sequenz. Wenn sie nicht schon eine konventionalisierte Objektivation ist (wie das Pfeilzeichen), dann ist sie im performativen Vollzug zumindest eine koproduzierte Objektivierung. Weil sie als Form wahrgenommen werden kann, erlaubt sie damit die sequenzübergreifende Durchführung der kommunikativen Handlungen. Als Form dient sie nicht nur zur Orientierung von Handlungen der daran Beteiligten nach innen, sie kann aber auch nach außen unterschieden werden: So nehmen Anrufungen der Götter (auch der Jagdgötter) eine andere Form an als Jagdrufe, die zur Koordination von Jägern dienen; politische Versammlungen nehmen eine andere Form an als religiöse (sofern eben Religion von der Politik unterschieden wird) und Eide eine andere als Versprechungen.

Die Form kann sich durch einen gemeinsamen Stil auszeichnen – denken wir nur an das Tanzen, das als Tanzen eigene Formen körperlicher Performanzen ausbildet. Bei längeren, wiederkehrenden oder institutionalisierten Sequenzen kann die Form daneben auch besondere Markierungen, Codes oder Rahmen des kommunikativen Handelns annehmen. Diese Stile, Markierungen, Codes oder Rahmungen müssen aber nicht unbedingt eine ganze und vollständige Gattung definieren („Es war einmal“ und das Märchen), sondern können auch als einzelne Aspekte der Form verfestigt sein und etwa nur einen spielerischen (Theatervorhang) oder performativen Modus anzeigen. Allerdings haben wir es bei Markierungen, Codes und Rahmungen schon mit besonderen konventionalisierten Formen zu tun.

Formen müssen sich nicht auf der Ebene der Zeichen verfestigen. Sie können sich auch durch Veranstaltungsarten (wie etwa Sportspiele in Stadien oder Events), Institutionen oder ganze Institutionsbereiche auszeichnen. So weisen etwa schulische Einrichtungen und Institutionen eine besondere Form auf, die Thé-

---

durchgeführt wird, sondern zugleich anzeigt, wie es zu verstehen sein soll (zumeist in einem zeitlich elementar sequenziellen Prozess, der ebenso schon skizziert wurde).

venaz-Christen (2005) als „forme scolaire“ bezeichnet. Sie charakterisiert schulische Einrichtungen verschiedenster Art (von den Schulstunden über Schulgebäude bis zu bestimmten Geräten) und greift damit weit über das hinaus, was die Systemtheorie als „Codes“ in diesem Fall: der Bildung bezeichnet. Doch wie wir mit den Codes die Ebene der konventionalisierten Zeichen betreten, befinden wir uns mit dem Beispiel der Bildung schon im Bereich der sozialen Strukturen und Institutionen (vgl. Kotthoff i. d. B.).

Hervorzuheben ist, dass die Formen, auch wenn sie unter anderem der Unterscheidung dienen, keineswegs binären Mustern folgen oder scharf voneinander abgrenzbar sein müssen. Zwar können manche Gesellschaften beispielsweise das Religiöse und seine kommunikativen Formen säuberlich vom Politischen unterscheiden, indem sie etwa die entsprechenden Abläufe (Beten und Herrschen), Personen (Schamanen und Häuptlinge) oder Räume (Kirchen und Parlamente) scharf auseinanderhalten; von einer Form aber können wir auch reden, wenn diese Unterscheidungen nicht vorgenommen werden: Ob ein Ritual zugleich der Verehrung der Götter, dem Zusammenhalt der Gemeinschaft oder dem Genussstreben der daran Beteiligten dient, ändert nichts daran, dass es sich um eine klare Form handeln kann.[14] Wenn wir wissen, wie etwas getan wird oder dass es „so“ geht, müssen wir keineswegs notwendig auch die anderen Formen kennen. Kommunikative Formen sind also noch nicht notwendig Gattungen, sie weisen auch nicht Strukturen auf, in denen Elemente eindeutig isoliert sind.[15]

4 Kommunikative Formen, kommunikative Gattungen und die Kommunikationsgesellschaft

Nachdem wir ausgeführt haben, was kommunikative Formen sind, stellt sich die Frage, wie Formen und Gattungen zueinander stehen. Es sollte deutlich geworden sein, dass der Begriff der kommunikativen Form nicht eine Alternative zur kommunikativen Gattung darstellt. Es handelt sich vielmehr um einen grundlegenderen Begriff: Kommunikative Gattungen sind kommunikative Formen, aber

14 Ein schon etwas elaboriertes Beispiel dafür ist eine schamanistische Zeremonie in einer Gesellschaft, die Schamanen nicht als Rollen ausdifferenziert hat; hier kann das, was in anderen Gesellschaften als technisches, als religiöses, als medizinisches Handeln etc. ausdifferenziert ist, ununterschieden miteinander verknüpft sein.

15 Cassirer (1990) verwendet dazu den Begriff der symbolischen Formen, der die verschiedenen Symbolbereiche von Wissenschaft, Kunst oder Religion charakterisiert und voneinander abgrenzt.

kommunikative Formen sind keineswegs notwendig kommunikative Gattungen. Kommunikative Formen zeichnen sich zum einen durch eine geringere Verfestigung aus sowie durch einen geringeren Grad an Institutionalisierung. Dieser Grad ist übrigens soziologisch keineswegs metaphorisch. Vielmehr sind Gattungen als kommunikative Institutionen auch mit bestimmten Normen verknüpft, deren Einhaltung geregelt wird; die Abweichung von diesen Normen wird zwar selten unter Strafe gestellt, so dass es sich zumeist um „Kann-Normen" handelt; wer allerdings vor Gericht nicht in der Lage ist, eine Zeugenaussage zu machen, wer in der mündlichen Prüfung die Form des Prüfungsgespräches nicht beherrscht – vom Bewerbungsgespräch ganz zu schweigen –, wird bemerken, dass es hier durchaus auch härtere „Soll-" und „Muss-Normen" gibt, die mit erkennbaren Sanktionen verbunden sind. Wie wir etwa aus der schulischen Kommunikation wissen, kann der Mangel an solchen kommunikativen Kompetenzen massive sozialstrukturelle Konsequenzen haben und zum Ausschluss ganzer sozialer Klassen oder, wie die PISA-Untersuchungen andeuten, ethnischer Gruppen führen.

Diese offenkundige Verbindung zur Sozialstruktur aber wirft auch die Frage auf, wie wir ihr Verhältnis zu kommunikativen Gattungen fassen. Dabei sehe ich zwei Möglichkeiten: Zum einen können wir den Begriff der Gattung ausweiten, so dass er die materialen und sozialstrukturellen Elemente mit einschließt. Diese Ausweitung würde parallel zur Ausweitung des Handlungsbegriffes verlaufen, würde aber auch zu einer größeren Unschärfe des Begriffes führen. Denn in diesem Falle wären auch Veranstaltungstypen, Organisationsformen und soziale Strukturen, wie etwa Milieus oder Klassen, im Konzept der kommunikativen Gattungen enthalten, so dass etwa Konversationsanalysen lediglich einen minimalen Beitrag zur Bestimmung von Gattungen erbringen könnten. Es scheint mir deswegen sinnvoller, den bisherigen Begriff der Gattung beizubehalten, der sich ja für die Analyse verfestigter Formen sprachlich vollzogener Kommunikation durchaus bewährt hat. Folgen wir dieser begrenzten Fassung, dann müssen wir allerdings auch das analytische Konzept der kommunikativen Gattungen einem breiteren Konzept unterstellen, unter dem wir andere Arten der Kommunikation fassen können. Dieser Begriff ist, wie vorgeschlagen, die kommunikative Form. Weil er sowohl körperlich-sinnliche, materiale wie auch technologisch-dingliche Objektivierungen einschließt, kann er sich auch auf körperliche Interaktionen beziehen, wie etwa Boxkämpfe. Dabei kann es sich um sehr stark institutionalisierte Formen handeln, wie etwa Handballspiele; es können aber auch Liebesakte sein, die bislang zwar in ihrer „geskripteten Form", interessanterweise aber kaum als kommunikative Formen mit ihrer besonderen Körperlichkeit und Sinnlichkeit betrachtet wurden. (Ähnliches gilt auch für Gewalt.) Dass technische Medien mit ihrer besonderen „Affordanz" eigene Verfestigungen ausbilden, die sich auch in den technischen Kommunikationsmedien niederschlagen (etwa im Unterschied zwi-

schen dem Lehrbuch und dem Video-Tutorial), und dass Objektivationen auch als Objekte und Materialitäten kommunikative Formen annehmen (als Gestalt, Design oder Architektur), folgt der Alltagssemantik des Begriffes Form. Sie deuten aber auch an, wie sich die kommunikativen Formen auf die vermeintlich „makrostrukturelle" Ebene erstrecken: Techniken sind unmittelbar mit Infrastrukturen verbunden, Objekte und Architekturen mit Räumen, Verbindungen und Grenzen, die durch ihre Verfestigungen soziale Strukturen bilden: Privaträume, nationale Kabelnetzwerke, Städte oder Warenzirkulationen.

Indem der Begriff der kommunikativen Form an dem weiteren Begriff des kommunikativen Handelns anschließt, erlaubt er es auch, körperliche, materiale und damit immer auch soziale Wirkzusammenhänge zu erfassen, die in der Kommunikation erzeugt werden. Kommunikatives Handeln beschränkt sich eben nicht auf „reine soziale Beziehungen", sondern schafft die gesellschaftliche Wirklichkeit. Dieser materialistisch-konstruktive Aspekt des kommunikativen Handelns tritt gerade in den letzten Jahrzehnten sehr deutlich zutage. Die Digitalisierung technischer Systeme bedeutet ja eine Verbindung materieller Zusammenhänge mit binär-zeichenhaften Regelsystemen, die von Menschen so erzeugt und programmiert werden, dass sie relativ eigenständig operieren („intraaktiv") oder die an menschliche Handelnde auf eine Weise angekoppelt werden, dass wir von Mediatisierung reden müssen. Diese digitale Mediatisierung ermöglicht die Einsicht in den kommunikativen Charakter der gesellschaftlichen Konstruktion, weil sie die gegenwärtige Wirklichkeit in einer unübersehbaren Weise hervorbringt: Kommunikatives Handeln generiert fortwährend Daten, die als Objektivationen gespeichert und wieder abgerufen, genutzt und neu bearbeitet werden können; kommunikatives Handeln bildet auch die Arbeit, die wir verrichten, und zwar nicht nur für die schreibenden Akademiker, sondern auch für die digital vernetzten EU-Bauern; und kommunikatives Handeln wird zunehmend sogar in der „alten" Industrieproduktion sichtbar, die sich zur „Industrie 4.0" wandelt. Wenn wir diesen sozialen Wandel als „Kommunikationsgesellschaft" bezeichnen, dann geht es nicht mehr nur um eine neue gesellschaftliche Ordnung; der Begriff der kommunikativen Form erlaubt uns vielmehr auch die Beobachtung einer Ordnungsbildung, die nicht auf die Strukturen fixiert bleibt, sondern den Wandel selbst erfassen kann.[16]

---

16 Um diese Art des Wandels zu bezeichnen, habe ich den Begriff der Re-Figuration vorgeschlagen, der an Elias' Kritik des Strukturbegriffes orientiert ist.

Literatur

Aristoteles (1995): *Metaphysik*. Hamburg: Meiner.

Baecker, Dirk (2005): *Form und Formen der Kommunikation*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

Berger, Peter L. und Thomas Luckmann (1969): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a. Main: Fischer.

Bergmann, Jörg R. (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, Peter und Hugo Steger (Hrsg.), *Dialogforschung. Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache*, S. 9–51. Düsseldorf: Schwann.

Bergmann, Jörg und Anssi Peräkylä (i. d. B.): Traumdarstellungen als Narratoid. Epistemische Sprünge bei der Wiedergabe von Träumen. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Cassirer, Ernst (1990): *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur*. Frankfurt a. Main: Fischer.

Couper-Kuhlen, Elizabeth und Sandra A. Thompson (i. d. B.): Ratschläge in der Alltagskommunikation: Zur Verwendung einer sedimentierten Form im Englischen. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Deppermann, Arnulf (i. d. B.): Imperative im Deutschen: Konstruktionen, Praktiken oder social action formats? In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Goffman, Erving (1978): Erwiderungen und Reaktionen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft*, 20: Materialien zur Soziologie des Alltags:120–176.

Gülich, Elisabeth (in Zusammenarbeit mit Martin Schöndienst) (i. d. B.): „Ich dachte, Sie stellen Fragen." Irritationen und Aushandlungsprozesse im Zusammenhang mit Gattungserwartungen. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Günthner, Susanne (2000): *Vorwurfsaktivitäten in der Alltagsinteraktion. Grammatische, prosodische, rhetorisch-stilistische und interaktive Verfahren bei der Konstitution kommunikativer Muster und Gattungen*. Tübingen: Niemeyer.

Günthner, Susanne (2006): Grammatische Analysen der kommunikativen Praxis – ‚Dichte Konstruktionen' in der Interaktion. In: Deppermann, Arnulf, Reinhard Fiehler und Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.), *Grammatik und Interaktion – Untersuchungen zum Zusammenhang von grammatischen Strukturen und Gesprächsprozessen*, S. 95–122. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.

Günthner, Susanne und Helga Kotthoff (1991): *Von fremden Stimmen. Weibliches und männliches Sprechen im Kulturvergleich*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

Günthner, Susanne, Dagmar Hüpper und Constanze Spieß (Hrsg.) (2012): *Genderlinguistik. Sprachliche Konstruktionen von Geschlechtsidentität*. Berlin: de Gruyter.

Günthner, Susanne und Hubert Knoblauch (1994): „Forms are the Food of Faith". Gattungen als Muster kommunikativen Handelns. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 4:693–723.

Günthner, Susanne und Hubert Knoblauch (1995): Culturally patterned speaking practices – the analysis of communicative genres. In: *Pragmatics*, 5:1–32.

Günthner, Susanne und Hubert Knoblauch (1996): Die Analyse kommunikativer Gattungen in Alltagsinteraktionen. In: Michaelis, Susanne und Doris Tophinke (Hrsg.), *Texte – Konstitution, Verarbeitung, Typik*, S. 35–57. München: Lincom Europa.
Günthner, Susanne und Hubert Knoblauch (2000): Textlinguistik und Sozialwissenschaften. In: Brinker, Klaus et al. (Hrsg.), *Text und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation, 1. Halbband*, S. 811–819. Berlin: de Gruyter.
Günthner, Susanne und Hubert Knoblauch (2007): Wissenschaftliche Diskursgattungen – Powerpoint et al. In: Auer, Peter und Harald Baßler (Hrsg.), *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*, S. 53–66. Frankfurt a. Main: Campus.
Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des Kommunikativen Handelns. 2 Bände*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
Heath, Christian (2013): *The Dynamics of Auction: Social Interaction and the Sale of Fine Art and Antiques*. Cambridge: CUP.
Keppler, Angela und Thomas Luckmann (1991): „Teaching“: Conversational Transmission of Knowledge. In: Markova, Ivana und Klaus Foppa (Hrsg.), *Asymmetries in Dialogue*, S. 143–165. Hertfordshire: Harvester & Wheatsheaf.
Knoblauch, Hubert (1990): The taming of foes. Informal Discussions in Family Talk. In: Markova, Ivana und Klaus Foppa (Hrsg.), *Asymmetries in Dialogue*, S. 166–194. New York: Harvester & Wheatsheaf.
Knoblauch, Hubert (2011): Videoanalyse, Videointeraktionsanalyse und Videographie – zur Klärung einiger Mißverständnisse. In: *sozialer sinn*, 1:139–147.
Knoblauch, Hubert (2013): *Powerpoint, Communication, and the Knowledge Society*. New York: CUP.
Knoblauch, Hubert (2017): *Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit*. Wiesbaden: VS.
Knorr-Cetina, Karin (1981): The Micro-Sociological Challenge of Macro-Sociology. In: Knorr-Cetina, Karin und Aaron V. Cicourel (Hrsg.), *Advances in Social Theory and Methodology: Toward an Integration of Micro- and Macro-Sociologies*, S. 1–47. Boston: Routledge & Kegan Paul.
Kotthoff, Helga (i. d. B.): Zum Indizieren schulorientierter Mutterschaft in Lehrperson-Eltern-Gesprächen. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.
Latour, Bruno (2005): *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: OUP.
Linke, Angelika (i. d. B.): Musterwandel als Indikator für soziokulturellen Wandel. Ein Abriss zur Veränderung von Grussformeln vom 17. zum 21. Jahrhundert. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.
Luckmann, Thomas (1973): Aspekte einer Theorie der Sozialkommunikation. In: Althaus, Hans Peter, Helmut Henne und Herbert Ernst Wiegand (Hrsg.), *Lexikon der Germanistischen Linguistik*, S. 1–13. Tübingen: Niemeyer.
Luckmann, Thomas (1975): Kommunikation, das Individuum und die Gesellschaft. In: *Reden und reden lassen*, S. 213–229. Stuttgart: Deutsche Verlags Anstalt.
Luckmann, Thomas (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft*, 27: Kultur und Gesellschaft:191–211.

Mazeland, Harrie (i. d. B.): Die Aktivität als eigenständiger interaktionsorganisierender Bereich. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.
Meyer, Christian und Ulrich von Wedelstaedt (2017): Intercorporeality, interkinaesthesia, and enaction: new perspectives on moving bodies in interaction. In: Meyer, Christian und Ulrich von Wedelstaedt (Hrsg.), *Moving Bodies in Interaction – Interacting Bodies in Motion*, S. 1–27. Amsterdam: Benjamins.
Rothenbühler, Eric W. (2009): Continuities: Communicative Form and Institutionalization. In: Lundby, Knut (Hrsg.), *Mediatization: Concept, Changes, Consequences*, S. 277–292. New York: Peter Lang.
Schütz, Alfred und Thomas Luckmann (1984): *Strukturen der Lebenswelt, Band II*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
Simmel, Georg (1992): *Soziologie: Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
Stukenbrock, Anja (i. d. B.): Mit Blick auf die Geste – multimodale Verfestigungen in der Interaktion. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.
Thévenaz-Christen, Therese (2005): *Les prémices de la forme scolaire: études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Dissertation, Universität Genf.
Ulmer, Bernd (1988): Konversionserzählungen als rekonstruktive Gattung. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 17:19–33.

Jörg Bergmann und Anssi Peräkylä

Traumdarstellungen als Narratoid. Epistemische Sprünge bei der Wiedergabe von Träumen

Die Traummitteilung als „unproblematisches Problem"

Der sozialwissenschaftlichen Gattungsanalyse, die – angestoßen durch Arbeiten von Thomas Luckmann – in den 1980er Jahren ihren Ausgang nahm, liegt der Gedanke zugrunde, dass in jeder Gesellschaft verfestigte kommunikative Formen als kulturelle ‚ready-mades' zur Verfügung stehen, weil sich diese Muster als Lösungen für wiederkehrende kommunikative Probleme herausgebildet und konventionalisiert haben. In Fortführung der sozialphänomenologischen Arbeiten von Alfred Schütz argumentiert Thomas Luckmann, dass die einzelnen Akteure bei ihren Handlungen durch gesellschaftlich vorgegebene Einrichtungen wie etwa die Sprache, kanonisierte Wissensbestände etc. von eigenständigen Sinnsetzungen und -findungen entlastet werden müssen. Dies führt zu der Überlegung, dass es derartige Entlastungsmechanismen auch für die Lösung kommunikativer Probleme gibt, da andernfalls die Akteure bei jeder kommunikativen Aufgabe immer wieder erneut singuläre Lösungen entwickeln müssten (Luckmann 1986: 202). Wiederkehrende kommunikative Probleme entstehen etwa in Situationen, in denen entschieden werden muss, wie man einer unbekannten Person begegnet, wie man ein Gespräch beginnt, wie man einen Konflikt löst, wie man Wissen übermittelt, wie man jemanden überzeugt, wie man mit der Verletzung einer Verhaltensregel umgeht, wie man eine kommunikative Begegnung beendet etc. Für rekurrente „Probleme" dieser Art haben sich in Gestalt der kommunikativen Gattungen routinemäßige „Lösungen" herausgebildet, die dafür sorgen, dass diese Probleme im Alltag als „unproblematische Probleme" erfahren werden.[1]

Die Wiedergabe von Träumen, um die es in der folgenden Studie geht, ist im vorgenannten Sinn eines jener wiederkehrenden kommunikativen Probleme,

1 Von „unproblematischen Problemen" in diesem Sinn sprechen Berger/Luckmann (1970: 27); für eine Übersicht über Konzeption, theoretische Begründung und empirische Vielfalt der Gattungsforschung vgl. Günthner/Knoblauch (1997).

https://doi.org/10.1515/9783110637502-003

mit dem sich jeder, der beabsichtigt, einen Traum mitzuteilen, konfrontiert sieht. Träume sind ein ubiquitäres Phänomen und gleichzeitig eine vollkommen subjektive Erfahrung. Wer träumt, tut dies notwendigerweise allein und steht damit vor der Frage, wie dieses Ereignis aus dem inneren Erlebnisraum kommunikativ übermittelt werden kann. Diese Frage stellt sich allerdings nicht nur für die Darstellung eines Traums, denn der Traum der vergangenen Nacht ist nur eines von unendlich vielen Ereignissen, die aus der Vergangenheit durch Kommunikation in die Jetztzeit zurückgeholt und vergegenwärtigt werden können. Für diese Aufgabe hat sich die große Familie der narrativen Gattungen entwickelt, die dafür sorgen, dass sich Ereignisse, nachdem sie geschehen sind, nicht einfach in nichts auflösen, sondern aus dem Gedächtnis benannt, thematisiert, erzählt und auf andere Weise im Gespräch rekonstruiert werden können (vgl. auch Gülich i. d. B. und Kotthoff i. d. B.). Für Traumdarstellungen ist daher zu vermuten, dass sich als Lösung für das beharrliche „Problem", wie die subjektive Erfahrung eines Traums intersubjektiv vermittelt werden kann, ein im Umfeld der narrativen Gattungen angesiedeltes kommunikatives Muster – eine Erzählform? – etabliert hat.

Bereits in der Alltagserfahrung zeigt sich jedoch, dass sich Träume gegen ein einfaches Erzählt-Werden sperren: Träume bestehen – nicht nur unmittelbar nach dem Erwachen – zumeist aus unzusammenhängenden Szenen, Ereignisfetzen und bizarren Einzelheiten. Die bisher vorliegenden Untersuchungen, die sich nicht dem Inhalt, sondern der kommunikativen Darstellung eines Traums widmen, zeigen denn auch, dass sich die Praktiken der Mitteilung von Träumen weder bruchlos unter das Schema des Erzählens subsumieren lassen noch eine eigene kommunikative Gattung konstituieren. Bergmann (2000: 56) beobachtet, dass sich Träume aufgrund ihrer episodisch-zersplitterten Qualität gegen ihre narrative Glättung sträuben und die Darstellung eines Traums fortwährend davon bedroht ist, „an den identitätsgefährdenden Implikationen, den Leistungsgrenzen der kommunikativen Form oder anderen Faktoren zu scheitern"; Boothe gelangt zu der Feststellung: „Die Traummitteilung ist keine Erzählung, sondern ein Narratogen. […] Dem Traumbericht fehlt die motivierende Klammer. Der Darstellung fehlt die egozentrische Involviertheit, die für Alltagserzählungen charakteristisch ist" (2008: 42); Hausendorf (2012) untersucht, wie es trotz der „prekären Erzählbarkeit" von Träumen zu Traumerzählungen kommen kann; und Gülich/Hausendorf (2012) machen den Vorschlag, verschiedene Weisen der Traumdarstellung – die Traumerwähnung, die Traummitteilung, verschiedene narrative Weisen der Traumrekonstruktion – zu differenzieren.

Die epistemische Spezifität der Traumwahrnehmung

Entlang dieser Untersuchungslinie soll im Folgenden der epistemische Status von Traumdarstellungen genauer analysiert werden. Träume sind subjektive Erfahrungen und können als solche mit anderen subjektiven Erfahrungen verglichen werden – Erfahrungen, die entweder als Wahrnehmungen über die fünf Sinne vermittelt werden, oder Erfahrungen, die außer- oder übersinnlicher Natur sind. In der Art und Weise, wie subjektive Erfahrungen dieser Art in der Alltagskommunikation dargestellt werden, zeigen sich im Vergleich zur Darstellung von Traumerfahrungen signifikante Unterschiede, die auf den besonderen epistemischen Status von Träumen verweisen.

– Gegenüber der subjektiven Abgeschlossenheit eines Traums besteht für die wache *visuelle* oder *akustische Wahrnehmung* eines Ereignisses in der Alltagswelt immer die Möglichkeit, dass das Ereignis auch von anderen Beobachtern oder Zuhörern bezeugt wurde und damit der Wahrheitsanspruch einer Darstellung zweifelhaft werden kann; zudem muss die Darstellung eines Ereignisses in der Alltagswelt Kausalzusammenhängen genügen und in ihrem Sinngehalt plausibel sein.
– *Geruch*, *Geschmack* und *taktiler Sinn* sind zwar ebenfalls subjektive Wahrnehmungsmodi, doch auch Geschmacksurteile unterliegen einer Plausibilitätsforderung und müssen einen nachvollziehbaren Zusammenhang zwischen dem Ausgangsstimulus und der Geschmackswahrnehmung herstellen (oder die Inkongruenz z. B. bei der Verkostung einer exotischen Speise als Merkwürdigkeit markieren).
– *Schmerzempfindungen* sind zwar „privater“ Natur, doch ihre Mitteilung wird erst dann verständlich, wenn der Schmerz auf eine plausible Schmerzursache zurückgeführt werden kann. Schmerzen ohne diagnostizierbare Ursache sind deshalb ein besonderer Fall für medizinische Spezialisten (oder andere „Heiler“), die dann nach ganz abwegig erscheinenden Ursachen forschen.
– Die Mitteilung *religiöser oder spiritueller Erfahrungen*, die für andere unzugänglich sind, trifft bei den Mitmenschen in hohem Maße auf Zweifel und ist, sofern sie nicht in einem gesellschaftlich akzeptierten Glaubenssystem lokalisiert sind, der Gefahr psychopathologischer Zuschreibungen ausgesetzt.[2]

2 Man könnte noch Fantasien, Tagträume, Wachträume oder ‚luzide Träume‘ als subjektive Erfahrungen eigener Art hinzufügen. Diese subjektiven Erfahrungsmodi werden jedoch in der Regel

In den hier genannten Wahrnehmungsmodi werden Darstellungen subjektiver Erfahrungen prinzipiell in einer Art „Realitäts-Check" im Hinblick auf ihre Plausibilität, Sinnhaftigkeit und kausale Logik überprüft. Wenn diese Prüfung nicht bestanden wird, wenn also keine Korrespondenz zwischen einer Wahrnehmung und einem alltagsweltlichen Ereignis oder Sachverhalt hergestellt werden kann, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass die mitgeteilte Wahrnehmung als bloßer Irrtum, als Verzerrung, Halluzination oder Vortäuschung eingestuft wird.

Im Gegensatz zur Mitteilung anderer subjektiver Wahrnehmungen unterliegt die Darstellung eines Traums keiner empirischen Korrespondenzprüfung und Plausibilitätspflicht. Traumdarstellungen lassen sich prinzipiell nicht im Hinblick auf ihren Wahrheitsgehalt überprüfen und könnten theoretisch frei erfundene Phantasiegeschichten sein. Der in einer Traumschilderung enthaltene Geltungsanspruch, dass es sich dabei um einen real erlebten Traum und nicht um eine ausgedachte Geschichte handelt, kann von niemandem außer dem Träumer selbst validiert werden. Aufgrund der dem Traum gestatteten Lockerung logischer Selbstverständlichkeiten sind auch Stimmigkeit, Plausibilität oder Nicht-Widersprüchlichkeit keine Kriterien zur Beurteilung des Wahrheitsgehalts einer Traumdarstellung. Der Wahrhaftigkeitsanspruch einer Traumdarstellung muss deshalb als prekär gelten, was zu der Frage führt, wie Sprecher, die einen Traum wiedergeben, in der Rekonstruktion eines Traums diese epistemische Problematik berücksichtigen.

Die narrative Eröffnung einer Traummitteilung

Während Traumdarstellungen in der Alltagskommunikation eher selten sind,[3] spielen Träume und ihre unzensierte Wiedergabe in der Psychoanalyse eine zentrale Rolle. Für die konversationsanalytische Untersuchung von Traumdarstellungen sind psychoanalytische Therapiesitzungen daher eine reichhaltige Quelle.[4]

---

in der Nachbarschaft von Träumen verortet, auch wenn ihr epistemischer Status noch weitgehend ungeklärt ist, vgl. aber Bernhard (2011).

3 Über die vielfältigen Gründe für diese Beobachtung vgl. Bergmann (2000: 50–54). Die bislang ausführlichste Untersuchung über das konversationelle Traumerzählen von Hanke (2001) stützt sich auf Datenmaterial aus einer ‚Traumgruppe', bei der sich mehrere Personen in unregelmäßigen Abständen mit dem spezifischen Zweck trafen, sich ihre Träume zu erzählen. Weil Träume oft im Kontext intimer Gemeinschaften ‚geteilt' werden, schlägt Tedlock (1991) vor, dass Feldforscher Träume nicht in Interviews erfragen, sondern durch das Erzählen eigener Träume elizitieren sollen.

4 Zum Verhältnis von Psychoanalyse und Konversationsanalyse prinzipiell vgl. Peräkylä (2008).

Die folgenden Analysen basieren auf Traumdarstellungen aus einer psychoanalytischen Therapie, die unter der Bezeichnung „Amalie X“ in der „Ulmer Textbank“ dokumentiert ist und als „specimen case“ bereits Gegenstand zahlreicher Untersuchungen war (vgl. Kächele et al. 2006). Der Fall enthält die Tonbandaufzeichnungen und Transkripte einer mehrjährigen Psychoanalyse mit Amalie X, einer 30-jährigen Frau, die in Folge ihres Hirsutismus (männlicher Haarwuchs am ganzen Körper) an stark eingeschränktem Selbstwertgefühl und depressiven Stimmungen litt. Dokumentiert ist die gesamte psychoanalytische Therapie mit über 500 Sitzungen, in deren Verlauf Amalie X nahezu 100 Träume mitteilte.[5] Das folgende Segment stammt aus der 104. Therapiesitzung.

Beispiel 1: [Amalie 104:12]

```
30     (6 sec.)
31 P.  ich hab heut Nacht was ganz Seltsames geträumt;
32     (2.5) ganz merkwürdig (1.0) war das:, (1.0)
33     dass meine Brüder beide da waren, (1.8)
34     und ich weiß nicht, wir waren, glaube ich, so
35     auf ner ↑Wiese, (2.3) und (0.5)
36     meine Brüder waren aber ↑Frauen, (1.0)
37     und mir kam das (.) überhaupt nicht
38     merkwürdig vor im Traum (1.2)
```

Etwa zehn Minuten nach Sitzungsbeginn und nach einer Pause von mehreren Sekunden beginnt Amalie X damit, ohne thematische Anbindung an vorausgegangene Äußerungen einen Traum wiederzugeben. Die Darstellung zeichnet sich dadurch aus, dass sie nach dem Muster einer narrativen Exposition erfolgt.

Die Erzählerin führt zunächst sich selbst als diejenige ein, die eine Erfahrung gemacht hat („*ich hab*“), und sie spezifiziert sowohl den Zeitpunkt der Erfahrung („*heut Nacht*“) als auch den Erfahrungsmodus („*geträum*t“). Die Markierung der nachfolgenden Darstellung als „Traum“ ist ein charakteristisches Merkmal aller Traummitteilungen; sie dient als Rahmung für die anschließende Rekonstruktion, die sich auf einen geschlossenen Sinnbereich, eine eigene umgrenzte „Sinnprovinz“ (Schütz 1971: 266) bezieht, in der die Fraglosigkeiten der Alltagswelt verschwunden sind und die Gesetze der Logik ihre Geltung verloren haben.

---

5 Die in der Ulmer Datenbank vorliegenden Transkripte des Falles Amalie X sind verhältnismäßig grob, sie wurden auf der Grundlage der verfügbaren Tonbandaufzeichnungen von den Autoren auf der Grundlage der von Gail Jefferson entwickelten Konventionen re-transkribiert, die weitgehend den Regelns des GAT-Minimaltranskripts entsprechen; vgl. Selting et al. (2009: 359). Ein Inventar aller Träume im Fall Amalie X findet sich als Anhang zu dem Text von Boothe (2008).

Eine weitere Komponente der narrativen Exposition ist die vorgreifende Evaluation der nachfolgenden Darstellung. Die Wiedergabe des Traumes antizipierend, charakterisiert die Sprecherin den Traum als *„was ganz Seltsames*“, und in einer zweiten Einschätzung fügt sie hinzu: *„(2.5) ganz merkwürdig (1.0) war das:, (1.0)“*. In seiner Analyse solcher „story prefaces“ hat Harvey Sacks gezeigt, dass Charakterisierungen dieser Art nicht nur als Mittel der Erzeugung von Spannung und Interesse bei den Zuhörern dienen, sondern auch eine interaktionsorganisatorische Funktion haben: Sie garantieren der Sprecherin das Rederecht für die Erzählung einer Geschichte, eines Witzes etc., für die sie üblicherweise mehr als einen Redezug benötigt, und: „the characterizing adjective for the story is used by the hearer of the story to produce their remark on recognition that the story is over“ (Sacks: 1992 [1968]: 10). Die vorgreifende Charakterisierung bringt die ZuhörerInnen also dazu, aufmerksam zuzuhören, um die Pointe einer Geschichte nicht zu verpassen.

In der einleitenden Rahmung einer Geschichte werden typischerweise die Protagonisten der Erzählung benannt oder vorgestellt – im vorliegenden Fall die Sprecherin selbst und ihre *„Brüder“* (*„wir“*) – und es werden Hinweise zur räumlichen Lokalisierung eines Ereignisses gegeben (*„wir waren, glaube ich, so auf ner ↑Wiese,“*).

Bis hierhin folgt Amalies Mitteilung eines Traums der Vorbereitung einer Geschichte, sie entspricht ganz dem Schema der Initiierung einer Erzählung, die im Alltag beginnen könnte mit: „gestern ist mir im Zug was Unglaubliches passiert …“. Allerdings lassen sich einige Elemente identifizieren, die sich nicht so ohne Weiteres in das gängige Muster der narrativen Exposition fügen wollen. Da ist zum einen die frühe Auflösung dessen, was in der Rahmung vorgreifend als „seltsam“ bzw. „merkwürdig“ charakterisiert wurde. Es scheint fast so, als würde durch die Aussage *„meine Brüder waren aber ↑Frauen*“ (Z. 36) die Pointe bereits offengelegt, noch ehe die Geschichte erzählt wurde. Dazu kommt, dass die Geschichte aufgrund eines fehlenden Handlungsmoments eigentlich gar nicht als Erzählung gelten kann, sondern eher als eine – überraschende – Sachverhaltsdarstellung bezeichnet werden muss. Auffällig ist zudem, dass die Sprecherin verschiedene epistemische Markierungen vornimmt, die sowohl ihr Wissen über den Traum (*„und ich weiß nicht,“* Z. 34) als auch ihre Charakterisierung des Traums als *„merkwürdig“* relativiert (*„(1.0) und mir kam das (.) überhaupt nicht merkwürdig vor im Traum (1.2)“* Z. 37/38). Diese Aspekte sollen im Weiteren genauer untersucht werden.

Limitiertes Traumwissen

Immer wieder platziert die Sprecherin in #1 während der Darstellung eines Traums Unsicherheitsmarkierungen, indem sie explizit ihr Nichtwissen formuliert (*„ich weiß nicht“* Z. 34) oder auf andere Weise zum Ausdruck bringt, dass ihr Wissen begrenzt oder ihre Erinnerung ungenau ist (*„glaube ich,“* Z. 34). Wenige Sekunden nach Segment #1 finden sich die folgenden Passagen:

Beispiel 2: [Amalie 104:12]

```
49 P. und zwar hatten die beide so so Sommerkleider an mit
50    mit ziemlichem Dekolleté, .hhh und dann (1.0) l- (0.2)
51    lag ich in der Mitte? mein ältester Bruder rechts ↑und
52    links (.) (lag) (.) [Name], und, (1.5) und dann weiß
53    ich noch dass ich gesagt hab, @ach was, die haben ja
54    ein viel schöneres Dekolleté als ich.@ ja, immer
55    meine Brüder, (.) die haben alles besser.
56 T. mmh.
57    (0.8)
```

Beispiel 3: [Amalie 104:12]

```
78 P. die kontrollieren mich@. Und dann weiß ich nicht mehr<
79    (1.0) hat dann jemand gesagt, ich weiß nicht, ob das
80    mein Bruder war, na ja, . . .
```

Formulierungen wie *„dann weiß ich noch“* (Z. 52/53) oder *„dann weiß ich nicht mehr“* (Z. 78) geben zu erkennen, dass die Sprecherin ihre Traumdarstellung auf eine Erinnerung gründet, die insofern dynamischer Art ist, als sie schwächer werden und bestimmte Inhalte verlieren oder durch angestrengtes Überlegen wieder zurückholen kann. Die Erinnerung hat keine feste Gestalt, sie ist nicht entweder da oder nicht da, vielmehr kann sie vage oder präzis, frisch oder halb vergessen sein und durch entsprechende Anstrengungen dem Gegenstand der Erinnerung schrittweise näherkommen. Wie sehr das Erinnern eines Traumes gekennzeichnet ist durch das Bemühen der Sprecherin um die genaue Darstellung einer Traumerfahrung, zeigt die folgende Episode aus der gleichen Therapiesitzung mit Amalie:

Beispiel 4: [Amalie 104:14]

```
194 P. . . . erst (.) nachher vertauscht, als [Name] wegfuhr
195 T. mhm.
196 P. oder wegging da dur[ch diesen (-) durch diese Allee
197 T.                    [Mm,
```

```
198 P. oder durch diesen Wald, nein, es war so mehr ein
199    Park.
```

In diesem Ausschnitt ist zu sehen, wie die Sprecherin um eine genaue Darstellung ihrer Traumerfahrung ringt, mehrfach berichtigt sie Beschreibungen oder nimmt zunächst gewählte Deskriptoren zurück und ersetzt sie durch andere. Nachdem sie im Zug ihrer Traumschilderung zunächst die Tätigkeitsbeschreibung *„wegfuhr“* durch *„wegging“* (Z. 194/196) korrigiert, kommt es zu einer Substitutionsreihe, in deren Verlauf eine Handlungsumgebung zuerst als *„Allee“*, dann als *„Wald“* und danach als *„Park“* (Z. 196/198/199) bezeichnet wird. Was dieses Bemühen um eine genaue sprachliche Repräsentation des Traumereignisses bemerkenswert macht, ist der Sachverhalt, dass der Zuhörer keinerlei Möglichkeit hat, die Angemessenheit einer dieser Beschreibungen zu beurteilen. Für ihn sind alle drei Beschreibungen gleichermaßen möglich, denn wie könnte er, dem der Traum selbst völlig verschlossen ist, entscheiden, ob es sich bei der Umgebung des Traumgeschehens um eine Allee, einen Wald oder einen Park gehandelt hat – zumal ja auch „Plausibilität“ als Beurteilungskriterium ausscheidet?

Die Unsicherheitsmarkierungen und Selbstkorrekturen in der Wiedergabe eines Traums beziehen sich ganz offensichtlich nicht auf die Sprecher-Zuhörer-Relation, sondern auf die Relation Sprecher-Traumerfahrung. Damit kommt diesen Reparaturen und Reformulierungen, die ja bei der Rekapitulation einer Erinnerung prinzipiell nichts Ungewöhnliches sind, eine besondere epistemische Funktion in der Wiedergabe eines Traumes zu. Wenn eine Sprecherin in der Darstellung ihrer Traumerfahrung ihre Beschreibungen fortwährend nachjustiert, durch Korrekturen anpasst oder auf lückenhaftes Wissen verweist, wird das so Dargestellte zu einem unabhängig von der Sprecherin existierenden Objekt, das in der Darstellung – und in der Erinnerung – immer nur näherungsweise erfasst werden kann. Nicht die Bezeichnung, sondern die Korrektur erschafft gewissermaßen das Objekt, welches sie korrigiert. Der mehrfache Verweis auf das limitierte Wissen über den Traum und die wiederholte Kalibrierung der Beschreibung machen aus dem Traum ein externes Objekt, womit das epistemische Problem, dass der Traum eine unhintergehbar subjektive Erfahrung ist, gelöst wird. Mit der Objektivierung des Traums ergibt sich für die Sprecherin die Möglichkeit, eine Differenzierung zwischen dem Traum als einem tatsächlichen Ereignis und der sprachlichen Darstellung des Traums vorzunehmen. Dabei spaltet sie sich auf in jemanden, die einen Traum hatte, und jemanden, die den Traum als ein Ereignis beobachtet, jedoch nur ein eingeschränktes – und damit fehlerhaftes und korrekturbedürftiges – Erinnerungswissen über den Traum besitzt.

Auktoriale Darstellungsperspektive

Zwar erscheint der Traum durch diese Strategie zur Objektivierung wie ein Ereignis, das aus der Distanz beobachtet wurde, dennoch ist der Traum als eine Erfahrung, die das träumende Subjekt allein hervorgebracht hat, in den Traumschilderungen nicht verschwunden. Das zeigt sich darin, dass in den Traumdarstellungen immer wieder Passagen enthalten sind, in denen sich die Sprecherin als allwissend erweist, in die Zukunft blicken kann oder Motive und Absichten der Akteure kennt, so etwa in dem folgenden Ausschnitt:

Beispiel 5: [Amalie #152:03]

```
18 P. ich hab heut Nacht geträumt, heut morgen, (da hat grad)
19    der Wecker gschellt. ich sei ermordet worden vom Dolch.
20 T. mhm.
21 P. und zwar war‘ s aber- (0.5) wie im Film (1.2) und ich
22    musste ganz lang liegen auf dem Bauch, (.) und hatte
23    den Dolch im Rücken und, dann kamen ganz viele Leute,
24    (3.0) und, ich weiß nicht mehr genau, die Hände ganz
25    ruhig halten, irgendwie (wie tot)
26 T. mhm.
27 P. mir war‘s sehr peinlich dass der Rock so h(h)och
28    raufgerutscht war hinten
29 T. mhm.
30 P. und dann kam (.) ein Kollege, ganz deutlich sichtbar
31    aus XY, das war meine allererste Stelle, und der hat
32    dann den Dolch aus dem Rücken gezogen und mitgenommen.
33    und ich weiß es war wie ein Souvenir dann. und dann kam
34    ein junges Paar, (1.5) ich weiß nur dass er ein Neger
35    war. und die haben mir dann die Haare abgeschnitten und
36    wollten daraus, tatsächlich ne Perücke glaub ich machen.
37    und das fand ich ganz schrecklich. einfach alles runter
38    und die haben dann auch angefangen zu schneiden. (.)
39    und, ich bin dann aufgestanden, (.) und b(h)in zum Friseur.
40    und (.) da hat d‘n (.) der (Wecker)(   ) geschellt (     )
41    und bin aufgewacht.
```

Einerseits sind in diese Traumschilderung die bereits beschriebenen Unsicherheitsmarkierungen eingeflochten (Z. 24/25: *„ich weiß nicht mehr genau“*, *„irgendwie“*), andererseits finden sich in der Darstellung zahlreiche Informationen und Details, die nur ein allwissender Beobachter kennen kann, der fähig ist, in die

Köpfe der Akteure zu blicken. So bemerkt P. etwa zur Mitnahme des Dolches: *„und ich weiß es war wie ein Souvenir dann“* (Z. 33), und kurze Zeit später ist ihr die Absicht eines jungen Paares bekannt, aus ihren abgeschnittenen Haaren eine Perücke zu machen. Dabei ist ihre Formulierung –

36 *wollten daraus, tatsächlich ne Perücke glaub ich machen.*

– insofern signifikant, als sich in ihr die auktoriale Perspektive der Sprecherin (*„wollten daraus tatsächlich ne Perücke [. . .] machen“*) vereint mit einer nicht-auktorialen Perspektive, in der die Sprecherin nur ein eingeschränktes Wissen über das von ihr geschilderte Geschehen hat (*„glaub ich“*). Dieses Zugleich von allwissender und subjektiv beschränkter, von auktorialer und nicht-auktorialer Darstellungsweise ist ein typisches Merkmal von Traumdarstellungen. In diesem Zugleich kommt zum Ausdruck, dass der Traumdarsteller immer beides ist: Produzent wie Rezipient des Traums, Schöpfer wie Opfer des Traums, Sprecher des aktiven „ich träumte“, wie des passiven „mir träumte“. Wer einen Traum schildert, besitzt hierfür eine epistemische Autorität, da er ganz allein Urheber und Autor des Traumes ist; doch nur dadurch, dass in der Schilderung eines Traums Grenzen und Einschränkungen dieser epistemischen Autorität deutlich werden, wird der Traum zu einem objektiven Ereignis und die Traumdarstellung wahrhaftig.

Im Übrigen ist es dieses Zugleich von auktorialer und nicht-auktorialer Perspektive, das den Traum zu einem für die Psychotherapie so sehr geeigneten Objekt macht. In dieser Dualität versteckt sich ja die Frage, inwiefern der Träumer bzw. der Traumdarsteller bereit ist, das, was er berichtet, als Teil seiner selbst anzuerkennen, und für das, was er tut, Verantwortung zu übernehmen. Unabhängig von den jeweiligen Trauminhalten, auf die sich die verschiedenen psychotherapeutischen Lehren konzentrieren, ist also der Traum aufgrund seines besonderen epistemischen Charakters ein höchst passendes Vehikel psychotherapeutischer Kommunikation.

Interpretationen ex post und in situ

Die Gleichzeitigkeit von auktorialer und nicht-auktorialer Perspektive ist nicht die einzige epistemische Verwerfung, die in Traumdarstellungen beobachtet werden kann. In dem in #1 wiedergegebenen Ausschnitt –

Beispiel 6: Beispiel 1: [Amalie 104:12]

```
31 P. ich hab heut Nacht was ganz Seltsames geträumt;
32    (2.5) ganz merkwürdig (1.0) war das:, (1.0)
```

```
33    dass meine Brüder beide da waren, (1.8)
34    und ich weiß nicht, wir waren, glaube ich, so
35    auf 'ner ↑Wiese, (2.3) und (0.5)
36    meine Brüder waren aber ↑Frauen, (1.0)
37    und mir kam das (.) überhaupt nicht
38    merkwürdig vor im Traum (1.2)
```

– spricht Amalie in der Ankündigung ihres Traums zunächst davon, dass sie *„was ganz Seltsames geträumt"* habe. Dabei legt vor allem der paraphrasierende Zusatz *„ganz merkwürdig (1.0) war das:,"* (Z.31) durch die Verwendung der Vergangenheitsform die Interpretation nahe, dass das Ereignis, dessen Erzählung die Sprecherin ankündigt, in der Traumerfahrung selbst *„seltsam"* war. Jedoch dementiert die Sprecherin diese Interpretation einige Sekunden später. Im Hinblick auf den Sachverhalt, dass ihre Brüder im Traum Frauen waren, stellt sie fest: *„mir kam das (.) überhaupt nicht merkwürdig vor im Traum (1.2)"*. In diesem Fall differenziert die Sprecherin selbst zwischen der Erfahrungsebene des Traums und der Wahrnehmungs- und Beschreibungsebene der Traumrekonstruktion. In anderen Fällen ist es nicht so ohne Weiteres möglich, die Perspektive der Traumerfahrung und die Perspektive der Traumdarstellung ex post auseinanderzuhalten, so etwa in #5, in dem sich folgende Beschreibung findet:

Beispiel 7: Beispiel 5: [Amalie #152:03] (vereinfacht)

```
18 P. ich hab heut Nacht geträumt, heut morgen, (da hat grad)
19    der Wecker gschellt. ich sei ermordet worden vom Dolch.
22    ich musste ganz lang liegen auf dem Bauch, (.) und hatte
23    den Dolch im Rücken
27    mir war‘s sehr peinlich dass der Rock so h(h)och
28    raufgerutscht war hinten
```

In Amalies Äußerung *„mir war‘s sehr peinlich dass…"* bezieht sich das *„mir"* auf die Person der Ermordeten, d. h. das Peinliche des hochgerutschten Rocks wird in den Erfahrungsraum des Traums verlegt. Gleichzeitig öffnet sich jedoch auch in diesem Fall die Möglichkeit, dass es sich hierbei um eine ex-post-Charakterisierung handelt, denn wie die eingestreuten Lachpartikeln in der Beschreibung des Vorfalls – *„so h(h)och raufgerutscht"* – erkennen lassen, ist es der Sprecherin im Hier und Jetzt der Erzählung peinlich, diesen Vorfall – oder ihre Peinlichkeit wegen des Vorfalls – zu beschreiben. Im Sinn Bachtins (1979: 195) könnte man hier von einer „hybriden Konstruktion" sprechen, bei der sich zwei Horizonte kreuzen: die abgebildete Emotion (hier: die Peinlichkeit im Traum) und die abbildende Emotion (hier: die Peinlichkeit bei der Wiedergabe des Traums). Die re-präsentative Stimme der Darstellung eines vergangenen Traums wird überlagert von

einer performativen Stimme, die in einer Art „re-enactment“ das dargestellte Gefühl präsentiert.[6] Durch diese Konfundierung geraten Realitätsebenen durcheinander, und es entsteht eine epistemische Diffusität, bei der die Verwerfungslinien nicht klar auszumachen sind.

Die Gestaltlosigkeit der Träume

Eine weitere epistemische Eigenart von Traumdarstellungen ist bereits oben erwähnt und sehr früh in der Traumforschung beschrieben worden (vgl. Strümpell 1874: 82): Träume zerfallen zumeist in einzelne Szenen, die zusammenhanglos und gestaltlos aufeinanderfolgen, zwar einzeln für sich ein narratives Moment besitzen mögen, doch sich nicht zu einer Geschichte zusammenfügen wollen. In dem bereits zitierten Segment #05 zeigt sich dieses Merkmal ganz deutlich daran, dass die Wiedergabe des Traums mit der Unterbrechung durch den Wecker endet:

Beispiel 8: Beispiel 5: [Amalie #152:03]

```
30 P: und dann kam (.) ein Kollege, ganz deutlich sichtbar
31    aus XY, das war meine allererste Stelle, und der hat
32    dann den Dolch aus dem Rücken gezogen und mitgenommen.
33    und ich weiß es war wie ein Souvenir dann. und dann kam
34    ein junges Paar, (1.5) ich weiß nur dass er ein Neger
35    war. und die haben mir dann die Haare abgeschnitten und
36    wollten daraus, tatsächlich ne Perücke glaub ich machen.
37    und das fand ich ganz schrecklich. einfach alles runter
38    und die haben dann auch angefangen zu schneiden. (.)
39    und, ich bin dann aufgestanden, (.) und b(h)in zum Friseur.
40    und (.) da hat d‘n (.) der (Wecker)(   ) geschellt (
41    und bin aufgewacht.
```

Wie dieser Ausschnitt ebenfalls deutlich macht, werden in der Traumrekonstruktion Einzelheiten genannt (hier etwa: das junge Paar, der Neger), die in keinerlei sinnvollem Zusammenhang stehen, oder Informationen eingefügt (hier: der Kol-

6 Günthner (1997: 115) hat anknüpfend an Bachtin im Detail gezeigt, wie kunstfertig prosodische Gestaltungsmittel eingesetzt werden können, um innerhalb einer Äußerung verschiedene ‚Stimmen‘ gleichzeitig sprechen zu lassen.

lege aus XY, Amalies erste Arbeitsstelle), deren Relevanz im Dunkeln bleibt. Im folgenden Ausschnitt ist zwar ansatzweise eine Erzählung zu erkennen –

Beispiel 9: [Amalie #035:06]

```
39      (33.0)
40 P.   war heute nacht (1.0) auch so komisch ich hatte
41      geträumt meine Großmutter sei ermordet worden und mhh
42      (0.2) .hhh und dann: (0.5) packten alle die Koffer=
43      =zuerst standen sie um diese (.) Leiche rum und (0.6)
44      überlegten wer das getan hätte und, (1.2) und (2.0)
45      plötzlich (1.0) hatte ich so n schrecklichen Verdacht
46      (.) 's sei unsere (1.2) damalige Putzfrau gewesen
47      (0.4) die in Wirklichkeit ne ganz (0.6) reizende
48      Frau war un[d,
49 T.              [hm[:.
50 P.                 [Mh .hh und dann packte alles (0.6) weiß
51      nicht wer das war Fa↑milie oder .hh (0.2) irgendjemand
52      (0.4) weiß es nicht (0.2) kannte die Leute nicht genau.
53      (0.8) und die packten dann alle (0.5) zusammen
54      die Koffer und (0.4) ich sollte mich da beeilen und
55      (1.3) ↓wurd ich glaub ich mitgenommen (   ).
```

– doch auch in diesem Fall ist die narrative Logik des dargestellten Ereignisses eher eine projektive Leistung des Zuhörers als eine kommunikative Leistung der Sprecherin. Stattdessen wird hier wie in #05 die Darstellung durch zwei Stilmerkmale bestimmt: Einzelne Vorgänge werden verständnislos nach Art einer behavioristischen Verhaltensbeschreibung registriert, und es kommt zu einer „und dann… und dann“-Reihung von Ereignissen, die in keinem erkennbaren oder allenfalls lockeren Sinnzusammenhang stehen. Die Gestaltlosigkeit der Träume und der fehlende Zusammenhang einzelner Traumbestandteile werden seit längerer Zeit bereits als einer der Gründe genannt, weshalb Träume so leicht vergessen werden (vgl. etwa Draaisma 2012).

Fazit

Wie ein Traum aus dem abgeschlossenen subjektiven Erfahrungskosmos herausgeholt und intersubjektiv vermittelt werden kann, ist ein prinzipielles kommunikatives „Problem“, das bei jeder Wiedergabe eines Traums gelöst werden muss und für dessen Lösung daher ein Muster – eine kommunikative Gattung – zu er-

warten ist. Entgegen dieser Erwartung hat die Analyse von Traumdarstellungen aus psychoanalytischen Sitzungen kein klares Bild ergeben. Zwar wird die Wiedergabe eines Traums häufig durch eine narrative Exposition (vgl. auch Knoblauch i. d. B.) eingeleitet, und in der Rekonstruktion des Traums selbst finden sich zumeist erzählerische Episoden. Doch in ihrer Gesamtheit folgt die Darstellung eines Traums keiner narrativen Logik, es kommt zu einer Aneinanderreihung von Szenen, Erinnerungsfragmenten und Ereignissplittern, die in der Regel ohne Gestaltschließung endet. Deshalb kann eigentlich nur in seltenen Fällen von einer „Traumerzählung“ gesprochen werden, und dort, wo ein Traum ganz im Format einer Erzählung präsentiert wird, liegt der Verdacht nahe, dass dies das Ergebnis einer nachträglichen Narrativierung ist.

Damit stellt sich die Frage, ob die Wiedergabe eines Traums überhaupt einem Muster folgt, das gattungsartig verfestigter Natur ist. Zu überlegen wäre etwa, ob Traumdarstellungen eine Art Gattungshybrid bilden, das sich aus Teilkomponenten verschiedener Gattungen zusammensetzt.[7] Doch die empirische Analyse von Traumdarstellungen hat nicht erkennen lassen, mit welcher anderen Gattung sich das narrative Format vermischt haben könnte. Näher liegt da schon, Traumdarstellungen als eine Art derivative Gattung zu betrachten, die sich aus der Ursprungsgattung der Erzählung entwickelt hat. Der „kommunikative Haushalt einer Gesellschaft“ (Luckmann 1986: 206), deren Kernbereich die kommunikativen Gattungen bilden, ist ja keine statische Größe, vielmehr sorgen gesellschaftliche und technische Entwicklungen fortwährend für eine Evolution der aktuell geltenden Kommunikationsformen.[8] Das führt dann nicht unbedingt zu einer Ablösung, sondern zu einem Nebeneinander benachbarter oder entfernt verwandter Gattungen, die in einem derivativen Verhältnis zueinander stehen – so z. B. die beiden Gattungen der Begrüßung und des Grüße-Ausrichtens (Bergmann 1994).

Die empirischen Analysen lassen nun allerdings den Schluss, dass Darstellungen von Träumen eine abgeleitete narrative Untergattung bilden, nicht zu. Traumdarstellungen haben zweifellos einen narrativen Grundtenor, doch die typische Gestaltlosigkeit von Träumen, die epistemischen Sprünge in der Darstellung zwischen auktorialer und nicht-auktorialer Perspektive sowie die Verquickung von ex post- und in situ-Interpretationen konterkarieren und schwächen die nar-

---

7 Zwar ist seit einigen Jahrzehnten in allen Medien und Kunstformen eine Tendenz zur Sprengung von Gattungsgrenzen und zur Gattungshybridisierung zu beobachten (vgl. Zymner 2010: 52; 255), doch auch in der Alltagswelt haben sich solche Gattungsmischungen entwickelt, vgl. etwa die Studie von Marjorie Goodwin (1980) zum ‚He said, she said‘-Format, das sich durch eine Hybridisierung von Klatsch und Streit auszeichnet.

8 Für zwei historische Arbeiten, die die historische Transformation kommunikativer Gattungen eindrücklich nachzeichnen, vgl. Dinges (1993) und Zakharine (2005).

rative Darstellungslogik in einem solchen Maß, dass das Endresultat in vielen Fällen nur mehr wenig mit dem Gattungsschema einer Erzählung zu tun hat. Immer wieder scheitert die Durchführung einer Traumerzählung an der Nicht-Erzählbarkeit ihres Gegenstands. Eine ganz ähnliche Beobachtung machte vor einigen Jahren Jefferson (1988) in ihrer Analyse von „trouble-talk sequences". Sie stellte fest, dass in Episoden, in denen die GesprächsteilnehmerInnen über Probleme, Ärgernisse und anderes Ungemach sprechen, eine begrenzte Anzahl von Komponenten zum Einsatz kommt (u. a. announcement, affiliation, optimistic projection), aus denen sich eine wohlgeordnete „trouble-telling sequence" konstruieren ließ. Allerdings beobachtete sie auch, dass sich in ihrem Material kein einziges Beispiel fand, in dem die so konstruierte Sequenz tatsächlich vollständig realisiert wurde. Jefferson erklärte dieses Paradoxon einer „sequence that wasn't there" (1988: 418) damit, dass Gespräche über Alltagsärgernisse zwar virtuell dem von ihr identifizierten sequenziellen Format folgen, dieses Format jedoch im Fortgang des Gesprächs durch lokale und interaktive Kontingenzen – z. B. durch die Kontamination mit anderen Handlungsprojekten – immer wieder verletzt und durchbrochen wird. Das Scheitern einer Traumdarstellung als Erzählung ist in diesem Sinn das Scheitern eines Formats in seiner Realisierung. Doch im Unterschied zu „trouble-talk sequences" scheitern Traumerzählungen nicht an lokalen Kontingenzen, sondern an der Widerständigkeit ihres Objekts. Gattungsterminologisch wird man dem labilen Charakter von Traumdarstellungen am ehesten dadurch gerecht, dass man sie als Narratoid versteht, bei dem das angekündigte Projekt einer Erzählung („ich hab heut Nacht was ganz Seltsames geträumt") in seinem Vollzug immer nur bruchstückhaft realisiert werden kann.

Literatur

Bachtin, Michail M. (1979): Das Wort im Roman. In: Grübel, Rainer und Michail M. Bachtin (Hrsg.), *Die Ästhetik des Wortes*, S. 154–300. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Berger, Peter L. und Thomas Luckmann (1970): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit – Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a. M.: S. Fischer.

Bergmann, Jörg (1994): Kleine Lebenszeichen. Über Form, Funktion und Aktualität von Grußbotschaften im Alltag. In: Sprondel, Walter M. (Hrsg.), *Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion. Für Thomas Luckmann*, S. 192–225. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bergmann, Jörg (2000): Traumkonversation. In: Boothe, Brigitte (Hrsg.), *Der Traum – 100 Jahre nach Freuds Traumdeutung*, S. 41–57. Zürich: vdf, Hochschulverlag an der ETH.

Bernhard, Peter (2011): Epistemologische Implikationen luzider Träume. In: *Internationale Zeitschrift für Philosophie und Psychosomatik*, 1:1–8.

Boothe, Brigitte (2008): Initialträume und Finalträume im systematischen Vergleich. Eine Fallformulierung im Spiegel des Traumnarrativs. In: *Psychotherapie und Sozialwissenschaft*, 10:41–72.

Dinges, Martin (1993): Ehrenhändel als „Kommunikative Gattungen“ – Kultureller Wandel und Volkskulturbegriff. In: *Archiv für Kulturgeschichte*, 75(2):359–393.

Draaisma, Douwe (2012): *Das Buch des Vergessens – Warum Träume so schnell verloren gehen und sich unsere Erinnerungen ständig verändern*. Berlin: Kiepenheuer & Witsch.

Goodwin, Marjorie (1980): He-said-she-said – Formal cultural procedures for the construction of a gossip dispute activity. In: *American Ethnologist*, 7(4):674–695.

Gülich, Elisabeth und Heiko Hausendorf (2012): Träume im Gespräch. Linguistische Überlegungen zur Erzählbarkeit von Träumen. In: Kern, Friederike, Miriam Morek und Sören Ohlhus (Hrsg.), *Erzählen als Form – Formen des Erzählens*, S. 13–47. Berlin: de Gruyter.

Gülich, Elisabeth (in Zusammenarbeit mit Martin Schöndienst) (i. d. B.): „Ich dachte, Sie stellen Fragen.“ Irritationen und Aushandlungsprozesse im Zusammenhang mit Gattungserwartungen. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Günthner, Susanne (1997): Stilisierungsverfahren in der Redewiedergabe – Die „Überlagerung von Stimmen“ als Mittel der moralischen Verurteilung in Vorwurfsrekonstruktionen. In: Selting, Margret und Barbara Sandig (Hrsg.), *Sprech- und Gesprächsstile*, S. 94–122. Berlin: de Gruyter.

Günthner, Susanne und Hubert Knoblauch (1997): Forms are the food of faith – Gattungen als Muster kommunikativen Handelns. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46(4):693–723.

Hanke, Michael (2001): *Kommunikation und Erzählung. Zur narrativen Vergemeinschaftungspraxis am Beispiel konversationellen Traumerzählens*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Hausendorf, Heiko (2012): Wie erzählt man einen Traum? Fragmente einer Ethnomethodologie der Traumkonversation. In: Ayaß, Ruth und Christian Meyer (Hrsg.), *Sozialität in Slow Motion: Theoretische und empirische Perspektiven. Festschrift für Jörg Bergmann*, S. 643–660. Wiesbaden: Springer VS.

Jefferson, Gail (1988): On the sequential organization of troubles-talk in ordinary conversation. In: *Social Problems*, 35(4):418–441.

Kächele, Horst, Cornelia Albani, Anna Buchheim, Michael Hölzer, Roderich Hohage, Juan Pablo Jimenez, Marianne Leuzinger-Bohleber, Erhard Mergenthaler, Lisbeth Neudert-Dreyer und Helmut Thomä (2006): The German specimen case Amalia X – Empirical studies. In: *International Journal of Psychoanalysis*, 87:809–826.

Knoblauch, Hubert (i. d. B.): Von kommunikativen Gattungen zu kommunikativen Formen: Konsequenzen des kommunikativen Konstruktivismus. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Kotthoff, Helga (i. d. B.): Zum Indizieren schulorientierter Mutterschaft in Lehrperson-Eltern-Gesprächen. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Luckmann, Thomas (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens – Kommunikative Gattungen. In: Neidhardt, Friedhelm, Rainer M. Lepsius und Johannes Weiss (Hrsg.), *Kultur und Gesellschaft (= Sonderheft 27 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie)*, S. 191–211. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Peräkylä, Anssi (2008): Psychoanalysis and conversation analysis: interpretation, affect and intersubjectivity. In: Peräkylä, Anssi et al. (Hrsg.), *Conversation Analysis and Psychotherapy*, S. 100–119. Cambridge: CUP.

Sacks, Harvey (1992 [1968]): Lecture 1: Second stories; "Mm hm;" Story prefaces; 'Local news;' Tellability. In: Jefferson, Gail (Hrsg.), *Harvey Sacks: Lectures on Conversation, Vol.2*, S. 3–16. Oxford: Blackwell.

Schütz, Alfred (1971): *Gesammelte Aufsätze, Bd.1. Das Problem der sozialen Wirklichkeit*: Kapitel Über die mannigfaltigen Wirklichkeiten, S. 237–298. Den Haag: Nijhoff.

Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10:353–402.

Strümpell, Ludwig (1874): *Die Natur und Entstehung der Träume*. Leipzig: von Veit.

Tedlock, Barbara (1991): The new anthropology of dreaming. In: *Dreaming*, 1(2):161–178.

Zakharine, Dmitri (2005): *Von Angesicht zu Angesicht. Der Wandel direkter Kommunikation in der ost- und westeuropäischen Neuzeit*. Konstanz: UVK.

Zymner, Rüdiger (2010): *Handbuch Gattungstheorie*. Stuttgart: J. B. Metzler.

Ruth Ayaß

Projektive Gattungen. Die kommunikative Verfertigung von Zukunft

Weißt Du, wie Du Gott zum Lachen bringen kannst?
Erzähl ihm Deine Pläne.
(unbekannter Verfasser)

1 Einleitung

Viele kommunikative Formen, derer wir uns im Alltag bedienen, dienen dazu, das Jetzt zu bewältigen (etwa, wenn wir jemanden darum bitten, uns das Salz zu reichen). Einen großen Anteil am kommunikativen Haushalt haben auch kommunikative Formen, die sich der Vergangenheit widmen (zum Beispiel, wenn wir von einem vergangenen Ereignis erzählen) (vgl. auch Bergmann/Peräkylä i. d. B. und Gülich i. d. B.). Genauso verfügen wir aber über vielerlei Möglichkeiten, über Zukunft zu reden. In vielen, vielleicht den meisten, unserer Kommunikationen spielen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zugleich eine Rolle und verzahnen sich miteinander. Oft trägt jedoch einer der Aspekte den Hauptakzent. In der Erzählung vom vergangenen Wochenende oder dem Urlaub spielen zunächst weniger die Gegenwart und die Zukunft eine Rolle, sondern eine Rekonstruktion der vergangenen Ereignisse. Bei anderen Tätigkeiten, beim gemeinsamen Fernsehschauen oder Essen, liegt der Hauptakzent der Kommunikation auf dem Hier und Jetzt, auch wenn hier über Vergangenes und die Zukunft gesprochen wird, wie Kepplers (1994) Analysen von Tischgesprächen oder die Analysen von Holly et al. (2001) zu fernsehbegleitendem Sprechen zeigen. Aber häufig widmet sich unsere Kommunikation dem, was noch nicht ist und erst kommen wird: der Zukunft. Wir denken an die Zukunft, wir handeln auf die Zukunft hin, vor allem aber sprechen wir über sie. Die „Fähigkeit, sich an zukünftigen Zielen zu orientieren“ (Luckmann 1992: 6), ist für den Menschen spezifisch. Sie gründet insbesondere darin, dass wir in der Lage sind, diese künftigen Ziele zu artikulieren, mit anderen auszuhandeln, sie interaktiv zu gestalten und kommunikativ zu bearbeiten.

Der vorliegende Beitrag widmet sich den Formen alltäglicher Kommunikation, in denen sich die Akteure an solchen zukünftigen Zielen orientieren. Er behandelt Gattungen der Kommunikation, in denen Zukunft eine wesentliche Rolle

https://doi.org/10.1515/9783110637502-004

spielt, in denen also die eigene oder die gemeinsame Zukunft entworfen und kommunikativ bearbeitet wird. Die kommunikative Bearbeitung von Zukunft kann vielerlei Formen annehmen. Auffallend viele literarische Werke und Filme befassen sich mit der Gesellschaft von morgen und haben diese Darstellungen sogar zu literarischen Genres verdichtet. In Science Fiction und in Utopien (wie auch Dystopien) werden imaginäre Gesellschaften entworfen, die sich in einer eher nahen („1984“) oder in einer vergleichsweise fernen Zukunft („Der Weltraum, unendliche Weiten. Wir schreiben das Jahr 2200.“) befinden und sich meist dramatisch von der gegenwärtigen Gesellschaft unterscheiden. In diesen literarischen Genres werden Gesellschaften entworfen, die nicht mehr zu unseren Lebzeiten Gestalt annehmen. Sie beschreiben eine Zukunft, die schon geschaffen ist und auf deren Herstellung wir keinen Einfluss haben. Die in Utopien und Science Fiction entworfene Zukunft ist damit eine kommende Zeit, die von unserer Gegenwart grundverschieden ist und die mit unserem jetzigen Handeln, wenn überhaupt, nur höchst mittelbar verbunden ist.

Dies ist in der Welt des Alltags und somit auch in den projektiven Gattungen anders. Auch in der Gegenwart des Alltags haben Entwürfe von Zukunft große Bedeutung. In der Lebenswelt des Alltags bewältigen die Akteure eben nicht nur die Gegenwart oder rekonstruieren die Vergangenheit, sie machen auch Pläne und sie treffen Entscheidungen, die sich in die Zukunft auswirken. Sie entwerfen also Zukunft im weitesten Sinne. Für die Bearbeitung dieser Zukunft hält der gesellschaftliche Wissensvorrat (wie für die Bearbeitung von Gegenwart und Vergangenheit auch) kommunikative Formen bereit, die sich zu Gattungen verfestigt haben. Mit dieser spezifischen Familie von kommunikativen Gattungen, die gesellschaftlich in hohem Maße relevant ist, befasst sich der vorliegende Beitrag. Er beschreibt die kommunikativen Formen der Bearbeitung von Zukunft als *projektive Gattungen*. Die folgenden Ausführungen bieten jedoch keine empirische Analyse dieser kommunikativen Formen. Der Beitrag versteht sich als ein gattungs- und handlungstheoretischer Entwurf, in dem diese Gattungsfamilie analytisch umrissen wird. Anders als die rekonstruktiven Gattungen weisen die projektiven Gattungen eine konkrete Handlungsorientierung auf: Sie planen, was zu tun ist. Weil diese Gattungen auf Handlungen zielen und teils durchaus schon mit Handlungen verflochten sind, benötigt ihre Betrachtung ein handlungstheoretisches Fundament. Der Beitrag schließt damit die Gattungsanalyse an die Handlungstheorie an und stellt die Gattungsanalyse, die von Bergmann und Luckmann als grundlegend soziologisches Projekt entwickelt wurde, in ihren ursprünglichen, also ihren dezidiert soziologischen Kontext (vgl. auch Knoblauch i. d. B.).

Abschnitt 2 beschreibt zunächst genauer, was unter dem Begriff projektive Gattung zu verstehen ist und ordnet die projektiven Gattungen in die Theorie der kommunikativen Gattungen ein. Abschnitt 3 zeigt daran anschließend, wie

diese projektiven Gattungen in größere Handlungsentwürfe eingebunden werden, welche Rolle sie für das Handeln eines einzelnen Akteurs spielen und wie sie in Kooperation, in gemeinsames Handeln also, eingebettet sind. Abschnitt 4 schließlich skizziert, wie gemeinsame Vorhaben in projektiven Gattungen interaktiv konstituiert werden. Projektive Gattungen sind Teil von umfassenderen Handlungen und Handlungssequenzen, weil sie diese vorbereiten und begleiten (vgl. auch Mazeland i. d. B.). Der Beitrag versucht damit zu zeigen, wie diese kommunikativen Formen in Handlungen eingebettet werden und welche Funktionen ihnen im Kontext größerer Handlungssequenzen zukommen.

2 Projektive Gattungen

Das Konzept der kommunikativen Gattungen, das Jörg Bergmann und Thomas Luckmann in den 1980er Jahren entwickelten und anschließend in mehreren empirischen Projekten vorantrieben, zielt bekanntlich auf die Analyse von verfestigten Strukturen in alltäglicher Kommunikation, die im Wissensvorrat abgelagert sind (Luckmann 1986, Bergmann 1987; zur Genese des Begriffs und der Projekte siehe Ayaß 2011 und Bergmann 2018). Unter kommunikativen Gattungen sind verfestigte Formen zu verstehen, die den Interagierenden für ihre Interaktionen zur Verfügung stehen und an denen sich die Beteiligten wechselseitig orientieren. Die Gattungsanalyse zielt auf die empirische Analyse dieser kommunikativen Formen und widmet sich unter anderem folgenden grundlegenden Fragen: Wie verlaufen diese kommunikativen Formen hinsichtlich ihrer sequentiellen Struktur? Wie beginnen und wie enden sie? Wer nimmt daran teil, und in welchem Kontext treten sie auf? Welche Elemente sind für sie konstitutiv, welche fakultativ? Welche äußeren und welche inneren Formen nehmen kommunikative Gattungen an? Anders als zum Beispiel in der Ethnographie des Sprechens (Bauman/Sherzer 1989) war für die Gattungsanalyse immer entscheidend, nicht allein eine linguistische Analyse dieser kommunikativen Formen zu leisten, sondern nach ihrer sozialen Funktion zu fragen und sie soziologisch einzuordnen (vgl. Knoblauch i. d. B.). Zusammen mit den eher spontanen Formen der Kommunikation bilden kommunikative Gattungen den „kommunikativen Haushalt" einer Gesellschaft. Luckmann bezeichnet den kommunikativen Haushalt als das „strukturierende Gesamt all jener kommunikativen Vorgänge, die einen Einfluß auf Bestand und Wandel einer Gesellschaft ausüben" (Luckmann 1987: 43). Auch in einem weiteren Punkt wird die soziologische Stoßrichtung deutlich, in Luckmanns Vergleich von Gattungen und Institutionen:

> Tatsächlich können kommunikative Gattungen in einer für Soziologen naheliegenden Weise in Analogie zu gesellschaftlichen Institutionen verstanden werden – solange man einen wesentlichen Unterschied nicht vergißt. Gesellschaftliche Institutionen sind mehr oder minder wirksame und verbindliche ‚Lösungen' für ‚Probleme' gesellschaftlichen Lebens. Kommunikative Gattungen sind dagegen mehr oder minder wirksame und verbindliche ‚Lösungen' von spezifisch kommunikativen ‚Problemen'. (Luckmann 1986: 202)

Die Analogie zu Institutionen sowie der Verweis auf die stabile Verankerung kommunikativer Gattungen im Wissensvorrat der Akteure machen deutlich, dass durch die Analyse von Gattungen Aussagen über die Gesellschaft möglich sind. Kommunikative Gattungen sind auch eine Form der Wirklichkeitskonstitution seitens der Akteure selbst. Mit Gattungsanalysen kann aufgezeigt werden, wie soziale Wirklichkeit intersubjektiv erzeugt und kommunikativ vermittelt wird.

Darüber hinaus versteht die Gattungsanalyse die kommunikativen Gattungen nicht als autonome oder isolierte Phänomene. Wie Bergmann (2018: 290) betont, war es von Beginn an ein „erklärte(s) Ziel" der Forschergruppe, „einen Entwurf zu einer Typologie von kommunikativen Gattungen zu erarbeiten". Zum einen, so Bergmann, treten Gattungen empirisch in bestimmten sequentiellen Abfolgen auf und gruppieren sich in sozialen Veranstaltungen zu sogenannten „Gattungsaggregationen". Kepplers (1994) Arbeit über Tischgespräche zeigt, wie sich bei gemeinsamen Mahlzeiten kommunikative Gattungen aneinander anschließen und vom Tischgebet bis zum Streit gemeinsam die soziale Veranstaltung der Mahlzeit und ihren kommunikativen Verlauf konstituieren. Zum anderen existieren, auch wenn sie situativ nicht notwendig gemeinsam auftreten, kommunikative Gattungen, die sich ähneln oder ähnliche Arbeit verrichten. Bergmann bezeichnet dieses Verhältnis ähnlicher Formen zueinander als „Gattungsfamilien" (Bergmann 2018). Vor allem das DFG-Projekt über Gattungen der moralischen Kommunikation (hierzu Bergmann/Luckmann 1999/2013) konnte zeigen, wie über anwesende und über abwesende Personen unter dem Vorzeichen der Beurteilung ihres (Fehl-) Verhaltens gesprochen wird, sei dies im Klatsch oder in Vorwürfen.

Für den vorliegenden Fall der projektiven Gattungen sind beide Konzepte zentral. Zunächst lassen sich projektive Gattungen als eine Gattungs*familie* fassen, die all jene Gattungen enthält, in denen die kommunikative Bearbeitung von Zukunft, sei es der eigenen, sei es der anderer Personen, eine Rolle spielt. Projektive Gattungen treten in für sie typischen Gattungsaggregationen auf, also in bestimmten Abfolgen kommunikativer Formen. Diese Gattungen sind insofern projektiv, als sie, im Unterschied zu den rekonstruktiven Gattungen (siehe hierzu Bergmann/Luckmann 1995), nicht auf die Rekonstruktion vergangener Ereignisse zielen, sondern auf Ereignisse, die erst stattfinden werden und die, allein oder gemeinsam, vorbereitet und geplant werden. Im etymologischen Sinn ist

ein ‚Projekt' (abgeleitet vom lateinischen ‚proiectus') das ‚nach vorn Geworfene'. Im weitesten Sinn umfasst die Gattungsfamilie der projektiven Gattungen alle kommunikativen Formen, in denen Menschen ihre Zukunft planen und Handlungen vorbereiten, durch welche diese Zukunft realisiert werden soll – sei dies ein Abendessen, das zubereitet werden soll, ein Urlaub, den man planen und buchen möchte, oder ein Hausbau, der finanziert und dessen Vorhaben konzipiert werden muss. Projektive Gattungen sind somit Gattungen, in denen eine Zukunft entworfen wird. Sie zielen auf die Antizipation, auf die Planung und die Herstellung künftiger Ereignisse.[1] Für projektive Gattungen sind andere kommunikative Phänomene typisch als etwa für Gattungen der Rekonstruktion. Für die konkrete Gattungsanalyse sind Luckmann (1986: 203 ff.) zufolge insbesondere zwei Ebenen relevant: die Binnen- und die Außenstruktur. Die Binnenstruktur umfasst die kommunikativen Elemente, welche von den Interagierenden für die Realisierung der Gattung verwendet werden – Stilmittel, Semantik, Prosodie etc. Die Außenstruktur spiegelt die sozialstrukturelle Rahmung durch die Gesellschaft wider. Günthner/Knoblauch (1994) haben diesen beiden Ebenen eine Zwischenebene hinzugefügt, die sogenannte situative Realisierungsebene. Die Zwischenebene umfasst die konkreten sequentiellen und situativen Muster der Gattung (Redezugbestimmungen, Beteiligungsformate etc.). In den Analysen der rekonstruktiven Gattungen und der Gattungen der moralischen Kommunikation haben sich auf allen Ebenen wiederkehrende Realisierungsmuster gezeigt, die für die jeweiligen Gattungsfamilien typisch waren. Für die rekonstruktiven Gattungen zum Beispiel ist auf der Ebene der Binnenstruktur die nachspielende Rekonstruktion vergangener Ereignisse bedeutend (siehe insbesondere Bergmann 1987). Auch die Gattungen der moralischen Kommunikation kennen solche Nachspielungen, etwa wenn das Fehlverhalten einer anderen Person rekonstruiert wird. Doch zeigte sich hier darüber hinaus, welche große Rolle die Prosodie spielt, etwa im Format der Empörung, des Vorwurfs oder der Beschwerdegeschichte (siehe hierzu insbesondere Günthner 2000), die oft mit hohen, lauten, sich überschlagenden Stimmen dargeboten werden.

Die Familie der projektiven Gattungen unterscheidet sich nun in vielen Punkten von den genannten Gattungsfamilien, in manchen Punkten weist sie auch Ähnlichkeiten auf. Um ein Beispiel zu nennen: Die klassische „a-then-b"-Folge, die sich in der rekonstruktiven Form der Erzählung finden lässt (hierzu schon Labov/Waletzky 1967), kann in projektiven Formen keine ähnlich herausragende

---

1 Mit projektiven Gattungen ist also etwas anderes gemeint als die Planung oder der (gedankliche) Entwurf von *Kommunikation*, wie dies Luckmann (1995) als „interaction planning" beschreibt oder Linell (1998) als „communicative projects" fasst.

Rolle spielen. Dennoch ist sie in anderem Gewand konstitutiv, nämlich in einem nach vorne gewandten „*wenn*-a-*dann*-b“- oder gar einem „*falls*-a-*dann*-b“-Format.

Die projektiven Gattungen bilden eine eigenständige Gattungsfamilie. Ihre Analyse muss zeigen, wie sie sich zu den anderen Gattungsfamilien – den rekonstruktiven Gattungen, den Gattungen der Moralkommunikation – verhält. Projektive Gattungen bilden zunächst (auf einer analytischen Ebene) das Gegenstück zu den rekonstruktiven Gattungen. Während letztere in die Vergangenheit gerichtet sind und vergangenes Geschehen für die Gegenwart aufbereiten, wenden sich projektive Gattungen der Zukunft zu. Dennoch spielen für die projektiven Gattungen auch das Vergangene und die Gegenwart eine Rolle: Die Motive der Akteure, etwas Bestimmtes zu tun (oder nicht zu tun), weisen zurück in ihre biographischen Erfahrungen, die entsprechend in den kommunikativen Formen eine Rolle spielen werden (wenn ein Akteur zum Beispiel eine bestimmte Option verwirft, weil ihm diese schon einmal als schwierig begegnete).

Darüber hinaus sind projektive Gattungen aber sehr viel stärker als andere kommunikative Gattungen in größere Handlungssequenzen eingebettet, die sich, je nach Umfang des Vorhabens, über einen längeren Zeitraum erstrecken. Natürlich sind auch rekonstruktive Gattungen Teil von sozialen Situationen, etwa wenn anlässlich einer Familienfeier in gemeinsamer Erinnerung ein vergangenes Ereignis rekonstruiert wird. Projektive Gattungen verankern sich aber an mehreren Stellen im zeitlichen Verlauf eines in die Zukunft gerichteten Handlungsprojekts, insbesondere, wenn ein größeres Vorhaben sich auf mehrere Etappen aufteilt. Das Vorhaben, gemeinsam nach Südostasien zu reisen, beginnt nicht mit dem Ticketkauf und dem Packen des Rucksacks, sondern weit früher mit der Suche nach der gemeinsam möglichen Reisezeit und dem Kauf eines Reiseführers für Kambodscha und Laos. Entsprechend sind die kommunikativen Gattungen, die mit den verschiedenen Handlungssequenzen verbunden sind, auch an verschiedenen Punkten auffindbar – sie siedeln sich sozusagen dort entsprechend an, wo sie für das Voranbringen des Handlungsvorhabens notwendig sind. Projektive Gattungen bilden also nicht nur (situativ auftretende) Gattungs*aggregationen*, sie bilden darüber hinaus Gattungs*reihen*, die über einen längeren Zeitraum hinweg an bestimmten Punkten des Vorhabens auftreten und die Durchführung des Handlungsvorhabens punktuell begleiten. So frage ich nicht ein Jahr zuvor den Nachbarn, ob er meinen Briefkasten leert. Diese Abfolgen kommunikativer Formen werden durch das jeweilige Vorhaben strukturiert. Verschiedene Vorhaben haben verschiedene Verlaufsformen, deren Rhythmen zu spezifischen Abfolgen kommunikativer Formen führen, die je nach Vorhaben auf spezifische Weise zeitlich versetzt erfolgen und für dieses Vorhaben typisch sind. Für die Planung einer großen Familienfeier frage ich den Nachbarn entsprechend nicht, ob er solange meine Katze füttert, sondern ob ich seine Gartenstühle ausleihen kann. Projekti-

ve Gattungen sind damit nicht nur als kommunikative Gattungen an sich interessant, sondern auch hinsichtlich der Frage, wie sie sich mit den Handlungen verketten, die sie vorbereiten und begleiten. Weil aber projektive Gattungen Teil von zukünftigen Handlungen sind, müssen sie im Zusammenhang mit Begriffen der Handlungstheorie diskutiert werden.

3 Projektive Gattungen im Handlungskontext

Entwürfe von Zukunft können verschiedene Formen annehmen: Ein einzelner Akteur kann ein zukünftiges Ereignis stumm und für sich allein planen. In diesem Fall bleibt es zunächst, bis zur Realisierung des Vorhabens, meist bei einem gedanklichen Entwurf (zum Beispiel die Entscheidung, mit dem Rauchen aufzuhören oder nächstes Jahr nach Kambodscha zu reisen). Der Akteur kann sein Vorhaben aber auch anderen mitteilen, die dann von seinen Plänen wissen und sich in ihrem Handeln entsprechend ausrichten können. Vor allem aber planen wir gemeinsam mit anderen und entwerfen zusammen mit anderen Akteuren unsere Zukunft. Diese Bearbeitung von Zukunft geschieht kommunikativ – erste Ideen werden ausgesprochen, Vorschläge werden gemacht und verworfen, ein Freund oder ein Experte wird hinzugezogen. Die Handelnden sind auf Kooperation angewiesen und müssen daher unausweichlich andere Akteure kommunikativ einbeziehen. Die Entwürfe dieser künftigen Handlungen werden interaktiv konstituiert. In diesen gemeinsamen Entwürfen antizipieren die Akteure nicht einfach nur ihre eigene Zukunft. Vielmehr geht es um die Vorwegnahme einer „*inter*subjektiven Zukunft“ (Luckmann 1992: 118; Hervorhebung im Original). In dieser Antizipation einer gemeinsamen Zukunft verschränken sich Handlungsentwürfe des Einzelnen mit den Entwürfen der anderen. Im Folgenden wird daher schrittweise nachvollzogen, (3.1) wie sich der Entwurf einer Handlung aus der Perspektive eines *einzelnen* Akteurs gestaltet, (3.2) welche interaktiven Elemente bei *gemeinsamen* Vorhaben beobachtet werden können und (3.3) wie diese gemeinsamen Handlungsvorhaben auf *Kommunikation* angewiesen sind.

3.1 Handlungsvorhaben realisieren

Handeln ist in mehrerlei Hinsicht mit der zeitlichen Struktur der alltäglichen Lebenswelt verzahnt. Zunächst: Handeln vollzieht sich ausnahmslos in der Gegenwart. Ich kann nicht in der Vergangenheit handeln (ich kann mir aber wünschen, anders gehandelt oder etwas nicht getan zu haben). Ich kann auch nicht in der

Zukunft handeln, ich kann mir aber die Zukunft phantasierend vorstellen und – allein oder mit anderen – Pläne schmieden. Trotz seiner Verankerung in der Gegenwart ist Handeln zugleich von der Vergangenheit abhängig und in die Zukunft gerichtet. Es ist insofern von Vergangenheit bedingt, als die Welt, in der Akteure handeln, von ihren Vorfahren – und teils auch von ihnen selbst – erzeugt wurde und damit die Grundlage des jetzigen Handelns bildet. Handeln ist aber insofern auch in die Zukunft gerichtet, als der Akteur durch sein Handeln in seiner gegenwärtigen Situation die Bedingungen schafft, vor deren Hintergrund wiederum zukünftiges Geschehen erst stattfinden kann. Für das Handeln in der alltäglichen Lebenswelt ist die Verzahnung der Gegenwart mit Vergangenheit und Zukunft also wesentlich. Aber noch in einem anderen Aspekt ist Handeln in Zeitstrukturen eingebettet: Akteure verbinden mit ihren Handlungen Motive, die sich sowohl in die Vergangenheit als auch in die Zukunft richten können. Alfred Schütz verdeutlicht dies mit der Unterscheidung in „Weil-Motive“ und „Um-zu-Motive“. Während Um-zu-Motive in die Zukunft gerichtet sind und auf einen Zustand zielen, der erreicht werden soll, verweisen Weil-Motive auf die vergangenen Erfahrungen des Handelnden (Schütz 1971a: 80). In alltäglichen Handlungssituationen gehen Motive meist ineinander über: Der einzelne Akteur mag zunächst aus einem Weil-Motiv heraus handeln, das in ein Um-zu-Motiv übergeht (und umgekehrt). Aber unabhängig davon, ob ein Akteur aus einem Weil- oder einem Um-zu-Motiv heraus handelt, ist sein Handeln in die Zukunft gerichtet. Schütz macht dies insbesondere mit dem Begriff des Entwurfs deutlich. Der Entwurf ist „der primäre und fundamentale Sinn des Handelns“, so Schütz (1972: 12). Akteure entwerfen ihre Handlungen auf ein antizipiertes Ziel hin, welches sie gedanklich vorwegnehmen. Schütz (1971a: 83 f.) unterscheidet das Entwerfen von Handeln vom Phantasieren: Der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt, sie kann Möglichkeiten enthalten, die sich niemals realisieren lassen, ein „Denken im Optativ“ also. Davon zu unterscheiden sind Entwürfe, die auf Ausführbarkeit gerichtet sind – sie enthalten ein „Denken im Potentialis“ (Schütz 1971a: 84). Hinzu kommt, dass eine Absicht, den Entwurf auch zu verwirklichen, vorhanden sein muss: „Eine solche Absicht verwandelt den nur vorgefaßten Gedanken in ein Ziel und den Entwurf in ein Vorhaben.“ (Schütz 1971b: 242) Der Entwurf antizipiert das Resultat der zukünftig abgeschlossenen Handlung, er antizipiert es, so Schütz, *modo futuri exacti* (1971a: 79) im Sinne eines „Ich werde dies gemacht haben“.

Die Fähigkeit, das eigene Handeln zu entwerfen, ermöglicht es dem Menschen überhaupt erst, seine eigene Zukunft im weitesten Sinne zu gestalten. Im englischen Ausdruck „projects of action“, den Schütz (1971a) ursprünglich verwendet, wird die Zukunftsgerichtetheit des Handelns deutlich. Zwischen dem Entwurf und dem Entschluss, diesen Entwurf umzusetzen (dem „fiat“), liegt oft kein großer Zeitraum. Entwürfe können unmittelbar in Handeln umgesetzt wer-

den (zum Beispiel das Vorhaben, das Fenster zu schließen). In vielen Situationen erlegen äußere Zwänge dem Handelnden auch zügiges Ausführen des Handelns auf (dies gilt für das von Max Weber verwendete Beispiel, die Regenschirme aufzuspannen). Aber zwischen dem Entwurf einer Handlung und der Ausführung des Entwurfs können auch vergleichsweise große Zeiträume liegen – Tage, Wochen und auch Jahre. In diesen Fällen verbleibt das Handeln über lange Zeit im Stadium des Entwurfs. Die Zeiträume, die sich zwischen Entwurf und seiner Realisierung erstrecken, können selbst gewählt sein, oft aber sind sie dem Handelnden von außen auferlegt. Manchmal können Entwürfe nicht realisiert werden, weil die äußeren Umstände der Lebenswelt dies nicht ermöglichen oder andere Akteure der Durchführung im Weg stehen. Wenn sich der Entwurf nicht realisieren lässt und sich das Handeln in die Zukunft verschiebt, wird es notgedrungen immer wieder zu Modifikationen des Entwurfs kommen, weil sich die Umstände der Handelnden geändert haben. Entwürfe können dann auch aufgegeben werden. An den genannten Beispielen (das Fenster schließen, den Schirm aufspannen) wird deutlich: Der gedankliche Entwurf muss hier zunächst an keinem Zeitpunkt in Kommunikation überführt werden. Würde der Handelnde das Fenster doch nicht schließen (und seinen Entwurf verwerfen), würden seine Mitmenschen vom ursprünglichen Entwurf nie Kenntnis erhalten. Die entworfene Handlung kann vergleichsweise einfach realisierbar sein und sich ohne besonderen Aufwand mühelos und zügig durchführen lassen. Sie kann aber auch umfassend sein und sich daher in ihrer Ausführung entsprechend komplex gestalten. Zum einen kann die Handlung mehrere Schritte umfassen, die so aufeinander aufbauen, dass zweite und dritte Schritte erst in Betracht gezogen werden können, wenn der erste Schritt von Erfolg gekrönt war. Das Handeln setzt sich hier aus einer Reihe von Teilschritten zusammen (hierzu Schütz/Luckmann 1984: 78–83). Handlungen können Unterbrechungen fordern, sie können auch „die Form eines mehr oder minder verzweigten ‚Ereignisbaums'" annehmen (Schütz/Luckmann 1984: 76). Schütz/Luckmann (1984: 78) sprechen von einer „Schrittfolge", die im Entwurf enthalten ist, die dem Handelnden aber nicht in jeder Phase „klar und deutlich bewußt sein muß". Jedenfalls können – und müssen – Handelnde es aushalten, dass ihre Entwürfe sich nicht umgehend realisieren lassen. Sie planen entsprechend in eine Zukunft hinein, deren Verlauf und Gestalt weitgehend offen sein kann. Handlungsentwürfe können als ein Mittel verstanden werden, eine weitgehend offene Zukunft gedanklich so vorwegzunehmen, dass sie nicht mehr beliebig offen ist.

In alltäglichen Situationen sind Handlungsentwürfe oft diffus und nicht besonders elaboriert (etwa bei Routinehandlungen wie Schuhe zubinden oder Kartoffeln schälen). Der gedankliche Aufwand, der hier dem Entwurf gewidmet ist, ist eher gering, und vielfach werden solche Vorhaben auch gar nicht kommuni-

ziert. In solchen Fällen bildet der Entwurf eher einen Rahmen für das geplante Handeln, das praktisch erst im Vollzug seine konkrete situative Ausformung findet. Aber viele andere Handlungen sind wesentlich komplexer und werden von ausgefeilten und detaillierten Entwürfen in Gedanken vorweggenommen. Handlungsentwürfe nehmen unterschiedliche Detaillierungsgrade auf einem Kontinuum zwischen diffus und detailliert ein. Aber auch ein ausgefeilter Handlungsentwurf enthält offene Elemente. Und auch bei komplexen Handlungen sind die Entwürfe nicht notwendig genau. Nicht jeder Handlungsschritt wird mit gleichem Detaillierungsgrad entworfen.[2]

Große Präzision im Entwurf hat Vor- und Nachteile. Detaillierte Entwürfe sind einerseits handlungsentlastend, da sie viele Konkretisierungen schon gedanklich vorwegnehmen und damit die künftige Handlungssituation vom konkreten Planungsdruck befreien. Komplexe Entwürfe können sich gegen Überraschungen absichern, wenn sie detailliert ausfallen, schränken aber den Handlungsspielraum der Akteure ein. Sie können sich andererseits aber auch belastend auswirken, da sie in einem gewissen Ausmaß verpflichten und damit weniger flexibel sind. Denn Entwürfen mit hohem Detaillierungsgrad wohnt auch ein höherer Grad an Verbindlichkeit inne als Entwürfen, die eher diffus bleiben. Aus diesem Grund bleiben Handlungsentwürfe vielfach zunächst an mehreren Punkten unscharf und werden erst präzisiert, wenn es relevant wird – genauer: wenn es für den bzw. die Handelnden selbst praktisch relevant wird und er die Bedingungen und die Notwendigkeit gegeben sieht, Präzisierungen vorzunehmen. Diese Relevanzen können durch die Umgebung auferlegt sein; sie können seitens des Akteurs auch intrinsisch motiviert sein.[3] In der Schrittfolge des Handelns werden entsprechend Momente im Handlungsverlauf antizipiert, zu denen sich das bis dahin Erreichte absehen lassen kann.

An solchen prägnanten Stellen im Handlungsverlauf kommt es zu kleineren und größeren Zäsuren, die für den weiteren Verlauf des Vorhabens folgenreich sind: zu Entscheidungen. Situationen von Entscheidungen können antizipiert und eingeplant sein: Sie können in Form „hypothetischer Relevanz“ (Schütz/Luckmann 1979: 239) schon im Entwurf angelegt sein. In komplexen Entwürfen können Entscheidungssituationen aber auch unerwartet eintreten und den Handelnden dazu zwingen, sich neu auszurichten. Für die Akteure ist dies eine durchaus vertraute und alltägliche Erfahrung (wenn auch nicht immer eine schöne). Sie verlangt Handelnden die fortwährende Bereitschaft ab, ihre Entwürfe an das ursprüngliche Ziel anzupassen oder das Ziel den Möglichkeiten anzugleichen, die

2 Zum Detaillierungsgrad des Entwurfs siehe ausführlicher Ayaß (2001).

3 Zum Begriff der auferlegten Relevanzen siehe insbesondere Schütz (1982).

sich abzeichnen. Der von Schütz/Luckmann beschriebene „Ereignisbaum" ist insofern auch eine Kette von Entscheidungen, welche die Optionen des Handelnden schrittweise einschränken und Realitäten herstellen, welche sich für die Akteure als folgenreich erweisen können. Sie treffen Entscheidungen für die Zukunft, von denen einige für die weitere Lebensführung vergleichsweise belanglos sind (die Entscheidung, Pizza oder Pasta zu essen), andere hingegen große Tragweite haben.[4] Hier zeigt sich, dass die Möglichkeit, zwischen Handlungsentwürfen wählen zu *können*, auch bedeutet, wählen zu *müssen*. Viele Entscheidungen zu bestimmten Handlungen sind nicht ohne Aufwand wieder umkehrbar (eine Heirat etwa) oder benötigen enorme Ressourcen (ein Hausbau). Entsprechend findet sich hier ein Phänomen, das für weitreichende Entscheidungen typisch ist: das Zögern. Akteure können ihre Handlungen und ihre Entscheidungen bereuen (wie sie auch bereuen können, etwas *nicht* getan zu haben). Was Handelnde im Umgang mit komplexen Entwürfen daher aushalten müssen, sind Elemente von Ungewissheit und Unbestimmtheit. Viele Entwürfe verbleiben lange im Stadium diffuser Vorhaben und werden nicht umgesetzt. Es mag auch für konkrete Ziele von vornherein konkurrierende Entwürfe geben, die bis zu einem bestimmten Zeitpunkt als Alternativen offengehalten werden. Bei der Realisierung des Vorhabens müssen aber an bestimmten Punkten diese Elemente von Unbestimmtheit in Bestimmtheit überführt werden. Anders als bei Wiedererzählungen, also dem wiederholten Erzählen eines Ereignisses, das in der Vergangenheit liegt und sich zeitlich immer weiter vom Jetzt entfernt, wird bei projektiven Gattungen etwas bearbeitet, das in einer näher rückenden Zukunft liegt. Wo und wie Unbestimmtes in Bestimmtes verändert wird, ist abhängig vom Entwurf und vom Ziel, das der Handelnde erreichen möchte. Handelnde können gezwungen sein, zu improvisieren. Komplexe Vorhaben können sich zudem auf eine nicht vorhersehbare Weise entwickeln oder verändern, so dass die Akteure auch Risiken eingehen (müssen). Wenn die für die Ausführung nötigen Ressourcen nicht wie erwartet zur Verfügung stehen oder sich das Vorhaben aus anderen Gründen als nicht realisierbar erweist, müssen Handelnde umdisponieren. Wenn sich die Entwürfe schließlich als nicht durchführbar erweisen, kann das Vorhaben (erklärtermaßen oder stillschweigend) aufgegeben werden. Man kann an Vorhaben auch (stur) festhalten – auf die Gefahr hin zu scheitern. All diese Verläufe sind mit Enttäuschungen oder Frustration verbunden. Viele Handlungsentwürfe sind für die Akteure daher insofern moralisch aufgeladen, als ihr Scheitern zu Enttäuschungen führen kann – sei dies die Enttäuschung eigener Erwartungen oder der Erwartungen anderer. Denn weil unsere Pläne von anderen beobachtbar sind – und sei dies nur das

4 Zur „Bürde der Entscheidung" siehe auch Berger/Luckmann (1969: 57).

Vorhaben, vom 10-Meter-Brett zu springen –, können andere auch beobachten, wenn wir scheitern. Aber noch vor der Beobachtung durch andere sind Enttäuschungen und die Möglichkeit des Scheiterns schon in Entwürfe eingebaut: In der alltäglichen Lebenswelt planen die Akteure auf der Basis der lebensweltlichen Idealisierungen des „Und so weiter" und des „Ich kann immer wieder" (Schütz 1971b). Im Voranschreiten der biographischen Zeit erfahren die Akteure die Grenzen dieser Idealisierungen. Sie erfahren: Ihre Pläne lassen sich nicht oder nicht mehr durchführen.

3.2 Gemeinsame Handlungsvorhaben realisieren

Schütz' Argumentation (1971a, 1971b) folgt strikt der mundan-phänomenologischen Perspektive. Sie zeigt die Perspektive des einzelnen Akteurs sowie seines jeweiligen Bewusstseins und beschreibt, wie dieser Akteur seinen Handlungen Sinn verleiht, wie sich seine Motive in die Handlungen einschreiben, wie sich seine Entwürfe entwickeln und im Verlauf des Handelns seine Handlungsvollzüge verändern. Der einzelne Handelnde verfertigt seinen Entwurf auf der Basis seiner eigenen jeweiligen biographischen Situation, der ihm zur Verfügung stehenden Ressourcen und auf der Basis seines gegenwärtig vorhandenen Wissens. Aber in der Regel verfolgen wir nicht einfach nur Pläne und Ziele, die wir allein für uns selbst entworfen haben und die nur eine handelnde Person kennen, nämlich uns selbst. Viel häufiger handeln wir in Kooperation mit anderen. Zwar kann auch ein einzelner Handelnder für die Durchführung seiner (eigenen) Entwürfe immer wieder auf das Handeln anderer angewiesen sein, aber in gemeinsamen Handlungen ist die Notwendigkeit der Kooperation *per se* gegeben und wird von vornherein in den Entwürfen antizipiert. Handlungsziele gemeinsam mit anderen zu verfolgen und zu verwirklichen, ist ungemein komplizierter, als nur ein eigenes Handlungsziel im Auge zu haben. Ein einzelner Akteur, der nur sein eigenes solipsistisches Handlungsziel verfolgt, kann sein Ziel selbst festlegen, seine Mittel allein auswählen und sich seine Handlungsschritte frei einteilen. Akteure, die gemeinsam handeln, sind in all diesen Punkten auf andere angewiesen: Sie müssen ihre *Ziele* aufeinander abstimmen, sie müssen sich über die *Wege* einigen, die zum Ziel führen, und sie müssen eine Art Arbeitsteilung vornehmen, in der die verschiedenen Handlungsschritte der verschiedenen Akteure so aufeinander abgestimmt werden, dass sie sich nicht gegenseitig durchkreuzen, behindern oder aufhalten. Ego und Alter können sich bei der Durchführung ihrer jeweiligen eigenen Handlungen und Ziele in die Quere kommen, eine Erfahrung, die den Akteuren vertraut ist. In den Entwürfen kann dies auch schon antizipiert sein und dazu beitragen, Verzögerungen (oder Verärgerung) zu reduzieren. Je mehr Akteure involviert sind,

umso komplexer wird das Unterfangen. Die einzelnen Akteure bringen dabei verschiedene biographische Hintergründe mit (und befinden sich in verschiedenen biographischen Situationen). Sie verbinden daher mit der Handlung unterschiedliche Motive, selbst wenn sie dasselbe Ziel verfolgen. In der Kooperation mehrerer Handelnder kann es daher zu durchaus komplizierten Verflechtungen von Motiv-Strukturen kommen. So kann das Verstehen des Um-zu-Motivs des einen „zum Weil-Motiv einer der Handlungen des Anderen" werden (Schütz 1971c: 26). Auf die Verwirklichung eines künftigen Vorhabens hat dies erheblichen Einfluss. Da die Lebenswelt nicht von einem einsamen Akteur allein besiedelt ist, trifft er bei der Verwirklichung seiner Vorhaben unausweichlich auf andere Akteure. „Bei einem Fußballspiel", so Sartre (1967: 503) (ganz unironisch), „kompliziert sich allerdings alles durch die Anwesenheit der gegnerischen Mannschaft." Andere Akteure verfolgen also ihrerseits Handlungsziele. Diese können mit dem Ziel des Akteurs konkordant gehen, sie können ihm aber auch im Wege stehen, etwa wenn Alter eine Ressource verwendet oder gar verbraucht, mit der Ego fest gerechnet hatte und über die er nun nicht mehr verfügen kann. Für fast alle seine Pläne ist Ego auf andere Akteure angewiesen. Dies gilt natürlich ohnehin für Pläne, die mehrere Akteure gemeinsam durchführen. Ein gemeinsames Handlungsziel zu verfolgen, ist ein Unterfangen, das auf Reziprozität angewiesen ist: Wenn sich die Akteure wechselseitig zugänglich sind, können Handlungsschritte gemeinsam unternommen und noch im Vollzug fortlaufend aufeinander abgestimmt werden. Wenn die Akteure einander nicht leiblich gegeben sind, können Handlungen räumlich oder zeitlich versetzt erfolgen – ein Akteur bereitet die Basis für die Handlungen des anderen vor. Der Verlauf solcher gemeinsamen Vorhaben zeichnet sich dadurch aus, dass sich die Akteure in mehreren Punkten an ihrem (gemeinsamen) Entwurf und seiner (gemeinsamen) Durchführung orientieren.

3.3 Gemeinsame Handlungsvorhaben kommunizieren

Vor allem aber sind die Akteure für die Durchführung ihrer gemeinsamen Pläne auf Kommunikation angewiesen. Sie müssen sich über ihre Pläne, ihre Ziele und die Wege dorthin verständigen. Die Akteure müssen sich gegenseitig anzeigen, was sie selbst tun, was sie tun werden und was sie wollen, das der andere tut. Sie müssen ihre Intentionen explizieren. Hierzu müssen sie kommunizieren. Dies kann sehr verschiedene Grade von Explizitheit und Detailliertheit annehmen. Das Vorhaben kann nur auf groben Absprachen oder Vereinbarungen beruhen oder aber detaillierte Pläne enthalten, die konkrete Zeitangaben aufweisen und einzelne Schritte explizieren. Wenn Entwürfe im Lauf der Zeit konkreter werden, müssen sich die Akteure über den weiteren Fortgang verständigen. In all-

täglichen Kontexten können Vereinbarungen zunächst noch eher diffus gehalten werden. Je größer die Reichweite eines Vorhabens ist, umso deutlicher wird der Bedarf an wechselseitiger Verbindlichkeit, schließlich hängt das Gelingen nicht nur vom eigenen Handeln und der eigenen Zuverlässigkeit ab. Entsprechend werden Abmachungen vertraglich abgesichert und Markierungen im Ereignisbaum dazu genutzt, Fristen zu vereinbaren und den Erfolg des Vorhabens zu kontrollieren. Ein einzelner Akteur muss, wenn er sich nicht an seine Pläne hält, meist nur sich selbst gegenüber Rechenschaft ablegen und sich nicht gegenüber anderen rechtfertigen. Bei Vorhaben, die mit anderen durchgeführt werden, gibt es jedoch einen sehr viel größeren Bedarf an Abstimmung, zum einen, um die einzelnen Handlungsschritte aneinander anzupassen, zum anderen, um Änderungen fortlaufend vereinbaren und vornehmen zu können. Die Akteure handeln hier auf eine „sozusagen doppelt ungewisse Zukunft" hin (Luckmann 1992: 118). Diese gemeinsamen Vorhaben bedürfen nicht nur der Kooperation, sondern der verbal ausgehandelten Koordination, also der Absprache und der Vereinbarung. Je mehr die Akteure in ein Vorhaben investieren – an Zeit, an materiellen Ressourcen, an persönlicher Reputation – und je größer die Auswirkungen des Vorhabens auf ihre Zukunft sind, umso häufiger finden sich Abmachungen mit ansteigender Genauigkeit und Verbindlichkeit (ein Handschlag, ein Protokoll, ein Ring). Solche Vereinbarungen schaffen Handlungssicherheit, aber sie üben auf den Handelnden insofern auch einen Zwang aus, als sie ihn auf die gemeinsamen Pläne verpflichten. Damit bergen gemeinsame Pläne ein Risiko für den Einzelnen: Einerseits entheben sie die Zukunft ihrer Ungewissheit, weil sie die offene Zukunft in einen gemeinsamen Plan überführen. Andererseits aber ist der Einzelne in seinen Entscheidungen dann nicht mehr autonom. Je nach Art der Vereinbarung führt ein gemeinsamer Plan daher zu einer Begrenzung der Handlungsfähigkeit des Einzelnen, weil sein autonomes Ent- und Verwerfen eingeschränkt wird. Besonders wenn Entwürfe auf einen zeitlich festgelegten Abschluss zielen (einen Abgabetermin, einen Aufführungstermin), müssen die einzelnen Akteure zeigen, was sie für das Einhalten der Vereinbarung getan oder was sie eben zu tun versäumt haben. Dies kann zu Konflikten führen und auch zum vorzeitigen Abbruch des Vorhabens. Schon ein einzelner Akteur kann bei einer einsamen Handlung scheitern oder aufgeben. Auch er geht ein gewisses Risiko ein, insofern, als er riskiert, als jemand zu gelten, der sich ‚zu viel vornimmt' oder ‚nichts zustande bringt', auch kann er einfach nur (von sich selbst) enttäuscht sein. Aber die Erwartungen und damit einhergehend auch die Möglichkeit der Enttäuschung dieser Erwartungen sind bei gemeinsamen Vorhaben ungleich größer, da hier nicht allein die eigene Zukunft, sondern von vornherein die Zukunft anderer Akteure involviert ist.

Gemeinsame Vorhaben können, wie die Vorhaben eines Einzelnen auch, von relativ kurzer oder von relativ großer Reichweite sein: Sie können weit in die Zu-

kunft reichen und – im Fall einer Ehe etwa – die gesamte restliche Lebenszeit der Akteure umfassen. Sie können von zwei Akteuren getragen werden oder von sehr vielen Personen oder von einer oder mehreren Organisationen. Sie können mit großer Arbeitsteilung vorgehen und die Rolle von Experten einplanen (ein medizinischer Behandlungsplan zum Beispiel oder die Planung einer Umgehungsstraße). Je mehr Akteure involviert sind, umso größer ist die Chance, dass sich Teile des Plans ändern, aber umso einfacher ist es auch, einzelne Personen durch andere zu ersetzen (im Unterschied zu einer Ehe zum Beispiel). Je mehr Personen und Akteure involviert sind und je aufwändiger das Unterfangen ist, umso stärker werden sich Institutionalisierungen und Formalisierungen finden. Wenn zum Beispiel öffentliche Anliegen involviert sind, mischen entsprechend weitere Akteure mit. Behörden oder staatliche Einrichtungen halten rechtliche und formale Regelungen bereit, denen Vorhaben strikt folgen müssen (in Ablaufplänen oder gar einem ‚Planfeststellungsverfahren'). Vertragliche Absicherungen finden sich aber auch in vergleichsweise informellen Kontexten, wo Vereinbarungen per Handschlag besiegelt werden oder mündlich zugesichert werden.

4 Planning-in-Action: Die interaktive Konstitution von Planungsaktivitäten

Entwürfe und Pläne, dies haben die Ausführungen des vorigen Abschnitts deutlich gemacht, können allein als der gedankliche Entwurf eines Einzelnen verstanden werden. Mit diesen Entwürfen, die dem Handeln vorausgehen, befasst sich die mundan-phänomenologische Analyse. Die Akteure sind aber für die Durchführung ihrer Vorhaben immer wieder auf andere angewiesen bzw. führen ihre Vorhaben von vornherein in Kooperation mit anderen aus. Doch nicht nur die Durchführung dieser Vorhaben vollzieht sich in Interaktionen: Für die Analyse projektiver Gattungen stehen vor allem all jene Formen im Zentrum des Interesses, in denen diese Planungsaktivitäten geschehen und intersubjektiv ausgehandelt werden. Wie werden die Vorhaben in Kommunikationen mitgeteilt, und wie wird ihre Durchführung als gemeinsames Vorhaben interaktiv etabliert? Wie werden im Weiteren die gemeinsamen Vorhaben in Interaktionen konstituiert? Wie werden die Handlungsvorhaben in Kommunikationen lokal ausgehandelt und verhandelt, modifiziert und angepasst? Kurz: Wie geschieht *Planning-in-Action*?

Bei projektiven Gattungen handelt es sich um lokal situierte, sequentiell organisierte, im interaktiven Vollzug hervorgebrachte Praktiken der Herstellung sozialer Wirklichkeit im Sinne der Konversationsanalyse und der Ethnomethodologie. Sie bilden als Ganzes eine Gattungsfamilie. Sie vollziehen sich in lokal

gebundenen interaktiven Verläufen, in denen das gemeinsame Vorhaben situativ bearbeitet und im zeitlichen Verlauf vorangebracht wird. Über situativ gebundene Aggregationen hinaus lassen sich situationsübergreifende spezifische Gattungs*reihen* analysieren, also spezifische Abfolgen von Gattungen, die an verschiedenen Punkten im Handlungsverlauf erfolgen und zu verschiedenen Zeiten situativ relevant werden. Um dies an einem Beispiel zu verdeutlichen: Es gibt einen Zeitpunkt, zu dem Vorschläge gemacht werden, aber auch einen, zu dem sie nicht mehr unterbreitet werden können. Es kann beim Richtfest eines Hauses nicht wieder über den Grundriss diskutiert werden.

Bei der Gattungsfamilie der projektiven Gattungen handelt es sich nicht um eine kleine Gruppe, sondern vielmehr um eine Großfamilie. Diese Gattungsfamilie enthält, wie andere Gattungsfamilien auch, große und eher kleine Formen. Zu manchen dieser Formen, die sich zu dieser Familie zählen lassen, liegen schon Untersuchungen vor, aus der Konversationsanalyse zum Beispiel Studien zur Aushandlung von Vorschlägen (z. B. Houtkoop-Steenstra 1990; Mazeland i. d. B.; Couper-Kuhlen/Thompson i. d. B.), zur retrospektiven und prospektiven Struktur von Argumentationen (z. B. Goodwin 2006) oder zu Beratungen (z. B. Kallmeyer 2000). Die kommunikativen Formate, die in diesen Studien analysiert werden, sind im weitesten Sinn zu den projektiven Formen zu zählen, auch wenn der Gedanke des Handlungsvorhabens über einen längeren Zeitraum hinweg in vielen dieser Studien keine oder eine eher untergeordnete Rolle spielt. In der Regel konzentrieren sich diese Studien auf die kommunikativen Probleme, die den Interagierenden *in situ* vorliegen, und weniger auf das Phänomen, dass hier künftige Handlungen vorbereitet werden. Zur Planung konkreter Handlungsvorhaben liegt vergleichsweise wenig Literatur vor (siehe aber z. B. zur Planung von ‚Projekten' im Unterricht Lee/Burch 2017). Auch die Ethnomethodologie befasst sich mit Plänen (z. B. Randall/Rouncefield 2011), vor allem aber ist hier natürlich Suchmans (1987) Studie „Plans and Situated Actions" zu nennen, in der sie zeigt, wie die Logik von Maschinen mit der situierten Handlungslogik menschlicher Akteure konfligiert. An diese Studien anschließend und auf deren Resultaten aufbauend lässt sich in der Analyse projektiver Gattungen zeigen, wie sich in ihnen ein lokal situiertes Planen vollzieht: wie *Planning-in-Action* geschieht, wie Zukunft entworfen wird und wie in diesen kommunikativen Formen Zukunft schrittweise Gestalt annimmt.

Ohne detaillierten empirischen Analysen vorwegzugreifen, welche erst die situativen und sequentiellen Realisierungen aufzeigen können, soll im Folgenden – quer zu den verschiedenen Ebenen einer konkreten Gattungsanalyse – skizziert werden, welche spezifischen Besonderheiten und Eigenheiten sich bei der Realisierung projektiver Gattungen beobachten lassen.

4.1 Transsituativität

Während manche Vorhaben zügig umgesetzt werden können, erstrecken sich andere über einen großen Zeitraum. Das Vorhaben, gemeinsam ein bestimmtes Gericht für das Abendessen zu kochen, ist in seiner kommunikativen Durchführung von der ersten Idee über den Einkaufszettel bis hin zum aktivitätsbegleitenden Reden beim Kochen ein schon durchaus komplexes Unterfangen. Verglichen jedoch mit einer langwierigen Vorbereitung wie einer Fernreise oder einer großen Familienfeier ist es zeitlich überschaubar; auch die kommunikativen Formen, die mit diesem Vorhaben verbunden sind, sind übersichtlich. Ich plane nicht heute, was ich übernächstes Jahr in der zweiten Juniwoche am Dienstagabend esse. Solche detaillierten Planungen alltäglicher Aktivitäten würden mich handlungsunfähig machen. Ausmaß und Aufwand des Vorhabens verlangen nach bestimmten Formen von Kommunikation, die sozusagen verhältnismäßig sind. Verschiedene Vorhaben werden entsprechend von verschiedenen kommunikativen Formen begleitet bzw. durch sie konstituiert. Der Einkaufszettel und das gemeinsame Abendessen zu Hause erfordern andere situationsübergreifende Gattungsreihen und andere kommunikative Formate als etwa die Familienfeier mit einer Menüfolge für 30 Personen, bei der ich zudem noch beachten muss, wer neben wem sitzt, damit die Feier auch friedlich verläuft. Bei Vorhaben, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, rücken die Ziele über die Zeit hinweg näher – und bedürfen der wiederkehrenden Behandlung in der Kommunikation, die sich fortschreitend verändert. Es gibt zum Beispiel einen Zeitpunkt, zu dem Einladungen entworfen und verschickt sein müssen, damit das Vorhaben realisiert werden kann. Manche Vorhaben erzwingen also bestimmte kommunikative Formen, sonst gefährden sie ihre Realisierung. Ich mag zwar weitgehend erfolgreich einkaufen können, ohne eine Einkaufsliste erstellt zu haben – aber wenn ich die Einladungen nicht irgendwann ausspreche (bzw. verschicke), dann feiere ich möglicherweise alleine. Pläne werden zwar lokal ausgehandelt und situativ kommuniziert, aber ihre Realisierung erstreckt sich über längere Zeiträume und verteilt sich auf verschiedene soziale Situationen. Für die Analyse projektiver Gattungen spielt also die Transsituativität der Vorhaben eine große Rolle. Die Pläne entstehen zu einem bestimmten Zeitpunkt, werden wieder und wieder kommunikativ aufgegriffen, bearbeitet und verändert und nähern sich ihrer Realisierung. Um diese Transsituativität zu erfassen, muss eine Gattungsanalyse projektiver Gattungen versuchen, das Vorhaben über einen längeren Zeitraum zu begleiten. Anders als bei der Analyse anderer Gattungsfamilien wird hier ein Forschungsdesign relevant, das dem Handlungsverlauf folgt. Möchte man ein größeres Vorhaben vom Zeitpunkt seiner Genese bis hin zu seiner Realisierung analytisch verfolgen, muss der empirische Zugriff idealerweise zu mehreren Zeitpunkten erfolgen. Mit einem longitudinalen Zuschnitt

können die Gattungen und ihre Abfolge in Gattungsreihen über die Zeit hinweg analysiert werden. In der Konversationsanalyse sind longitudinale Forschungsdesigns bislang selten (siehe aber Wagner et al. 2018 sowie weitere Beiträge in Pekarek Doehler et al. 2018). Es gibt zwar vereinzelt Studien, die historisch vergleichend vorgehen und den Wandel interaktiver Praktiken über die Zeit aufzeigen (z. B. Clayman et al. 2007 über die Veränderung journalistischer Fragepraktiken über drei Jahrzehnte hinweg oder Linke i. d. B. zu Grußformeln vom 17. bis zum 21. Jhdt.). Diese Studien dokumentieren aber jeweils den Wandel einer bestimmten Aktivität (Fragen, Aufforderungen) und zeigen, wie sich dieselbe interaktive Praxis verändert. Es ist in der Konversationsanalyse bislang nicht üblich, die Verhandlung und Bearbeitung konkreter Themen über einen längeren Zeitraum hinweg zu verfolgen. Ein solches longitudinal angelegtes Forschungsdesgin ist auch für die Gattungsanalyse neu und weist über die bisherigen Studien zu kommunikativen Gattungen hinaus: Es fügt der Gattungsanalyse eine diachrone Perspektive hinzu.

4.2 Konflikte und Moralisierungen

An bestimmten Punkten müssen, bei großen wie bei kleinen Vorhaben, Entscheidungen getroffen werden. Wie in Abschnitt 3 gezeigt, können oder müssen manche Mittel und Wege lange offengehalten werden, bis die Schrittfolge des Ereignisbaums eine Entscheidung ermöglicht oder erzwingt. Im zeitlichen Verlauf eines Vorhabens findet sich der Einzelne in Situationen wieder, in denen er Unsicherheit oder Zweifel verspürt. In gemeinsamen Unterfangen kommt es an solchen Verzweigungen des Ereignisbaums zum Beispiel zu gemeinsamen Beratungen oder zu Rücksprachen und Vergewisserungen. In diesen Situationen kann es zu Argumentationen und Diskussionen sowie Konflikten und Streit kommen. Insbesondere, wenn äußere Umstände sich geändert haben und zum Beispiel Ressourcen nicht zur Verfügung stehen, mit denen man fest gerechnet hat, muss der Plan modifiziert werden. Aber nicht alle Entwürfe oder bisherigen Vereinbarungen können so ohne weiteres aufgegeben oder geändert werden. Oft ist ein besonderer kommunikativer Aufwand an Begründungen, Erklärungen und Rechtfertigungen notwendig, wenn etwas ganz anders gemacht werden soll oder muss, als es geplant oder vereinbart war. Viele Entscheidungen sind nicht umkehrbar; die Möglichkeit, sich für etwas entscheiden zu *können* (oder auch die Notwendigkeit, sich für etwas entscheiden zu *müssen*), bedeutet auch, dass später die Konsequenzen aus dieser Entscheidung zu tragen sind. Gerade mit den Gattungen der Moralkommunikation gibt es hier deutliche Berührungspunkte. Im Kontext von projektiven Gattungen wird auf allen Ebenen moralisiert: über

Leute, die nur Pläne machen, sie aber nie umsetzen; über Leute, die aufgeben, sei dies kurz vor dem Ziel oder schon nach dem ersten Schritt; über Leute, die nie etwas zu Ende bringen und Dinge angefangen liegen lassen; über Saumseligkeit, Unpünktlichkeit, Unzuverlässigkeit. Die Planung einer gemeinsamen Zukunft bietet an vielen Stellen Möglichkeiten für Streit, Auseinandersetzungen und Konflikte.

4.3 Materialität und Medialität

In den bisherigen Gattungsanalysen, die sich auf Audioaufzeichnungen alltäglicher Kommunikation stützen, konzentrierte sich die Analyse der Binnenstruktur auf die konstitutiven und die fakultativen sprachlichen Mittel der Realisierung der Gattungen (z. B. die Rolle der Prosodie für die Realisierung von Beschwerden und Vorwürfen bei Günthner 2000). Weitere Analysen, welchen auch Videoaufzeichnungen zugrunde lagen, konnten mediale, visuelle und körperlich-räumliche Elemente aufzeigen (wie z. B. die Zeigegeste bei Power-Point-Präsentationen; siehe Schnettler/Knoblauch/Pötzsch 2007 sowie Deppermann i. d. B. und Stukenbrock i. d. B.). Für die projektiven Gattungen wird eine weitere Beschreibungsebene benötigt, die bislang nicht Gegenstand der Analysen von Binnenstrukturen kommunikativer Gattungen war, nämlich die spezifische Materialität der Gattungen. Für projektive Gattungen spielen materielle Gegenstände (Artefakte, Texte, Dokumente) eine erhebliche Rolle, die für die Vorhaben relevant oder sogar spezifisch sind, etwa wenn Akteure eine Skizze zeichnen, eine Liste herstellen oder sich gemeinsam über einen Kalender beugen. Dabei ist sowohl die Herstellung als auch die Handhabung und Bearbeitung dieser Artefakte relevant. Wie werden sie kommunikativ generiert und vor allem, wie werden sie argumentativ verwendet (oder verworfen)? Die verschiedenen Artefakte (Dinge, Texte und Dokumente) werden bearbeitet und erfahren sozusagen durch die projektiven Gattungen hindurch eine „items' career" oder „document careers" (Carlin 2003), die zur Realisierung der Gattung gehören. Auch im Alltag und bei vergleichsweise kurzfristigen Vorhaben spielen schriftliche Notizen eine große Rolle (schon bei einer Einkaufsliste zum Beispiel). Für die Planungen und die Koordination der Vorhaben werden, sei es per Hand auf Papier, sei es mit digitalen Schreib- und Speichermedien, Pläne geschrieben, Skizzen angefertigt, Zeichnungen gemacht – im weitesten Sinn also Grundrisse des Vorhabens erstellt, Arbeitsaufgaben verteilt, Termine oder Fristen vereinbart und festgelegt. Für die Herstellung und Bearbeitung ihrer Artefakte (also Skizzen, Kalender) verwenden die Akteure bestimmte Materialien sowie Medien im weitesten Sinne (Papier, Schrift). Darüber hinaus ist für projektive Gattungen bezeichnend, dass sie sich vielfach verschiedener Kommunikations-

medien bedienen, welche die Face-to-face-Situation transzendieren: Telefonate, ‚WhatsApp'-Nachrichten, ‚Doodles' zur Terminkoordination, E-Mails zur Verschickung von Einladungen und Unterlagen. Artefakte und Medien spielen eine entscheidende Rolle für projektive Gattungen: Sie dienen als Gedächtnisstütze, als Dokumentation, vor allem aber als kommunikative Ressource.

4.4 Institutionalisierung und Beteiligungsstruktur

Gegenüber nicht gattungshaft verfestigten alltäglichen Kommunikationen heben sich kommunikative Gattungen durch ihre Verfestigung hervor. Sie verbinden sich im kommunikativen Verlauf mit einerseits noch stärker verfestigten kommunikativen Formen (in Formeln, Ritualen), andererseits mit weniger oder nicht verfestigten (spontanen) Formen der Kommunikation. Für projektive Gattungen ist auffällig, dass sich häufig institutionalisierte Vorgaben finden lassen, die zur Verfestigung der Gattungen beitragen (können) und die in die zeitliche Abfolge auch alltäglicher Handlungsvorhaben eingreifen, zum Beispiel, wenn Anträge oder Vorlagen eingereicht, Formulare ausgefüllt werden müssen, Antragfristen einzuhalten oder Öffnungszeiten zu beachten sind. Bei der Durchführung ihrer Handlungsvorhaben begegnen die Akteure harten und weichen Institutionalisierungen, die seitens der Außenstruktur kommunikativer Gattungen (vor-)gegeben sind (vgl. auch Kotthoff i. d. B.). Organisationen kennen „‚Good' Organizational Reasons for ‚Bad' Clinic Records", wie Garfinkel anhand von Patientenakten zeigte (1967). In alltäglichen Situationen werden zwar keine formalisierten ‚Machbarkeitsstudien' erstellt oder ‚Planfeststellungsverfahren' eröffnet. Für die Durchführung vieler Vorhaben bestehen aber Formvorgaben im weitesten Sinn, die das Aussehen der kommunikativen Formate bestimmen. Alltagsakteure begegnen solchen Formalisierungen auch in der Vorbereitung ihrer privaten Handlungsvorhaben (wie einer Familienfeier oder einer Urlaubsreise). Ich bekomme kein Visum für meine Reise, wenn ich nicht mit bestimmten Dokumenten vorstellig werde und bestimmte Formulare ausfülle. Der institutionelle Kontext verlangt nach entsprechend institutionalisierter Kommunikation. Wenn Behörden involviert sind, müssen Formulare ausgefüllt, Anträge gestellt und eingereicht werden. Während in alltäglicher Kommunikation an vielen Punkten Unverbindlichkeit lange aufrechterhalten werden kann und Mündlichkeit vorherrschend ist, verpflichten sich Organisationen mit ihren Verfahrensregeln auf Dienstwege, Antragsformulare und Fristen, die einzuhalten sind.

Für die Durchführung von Handlungsvorhaben bestehen verschiedene Beteiligungsformate für Akteure, die mit verschiedenen kommunikativen Formen und Gattungen einhergehen (im Sinne von Goffmans „participation framework", 1981:

124–159). Sind mehrere Personen als Akteure eingebunden, können sie arbeitsteilig vorgehen. Neben den Akteuren selbst gibt es Zuschauer, die das Vorhaben beobachten, es kommentieren oder sich einmischen. Dritte sind aber nicht immer unerwünscht; im Gegenteil werden sie gerade bei Handlungsvorhaben oft gesucht. In vielen Vorhaben werden dritte Personen, die nicht selbst gleichermaßen am Unterfangen beteiligt sind, als Ratgeber oder Experten hinzugezogen und gebeten, den Verlauf des Vorhabens mit Ratschlägen, Vorschlägen oder Gutachten zu kommentieren, zu bewerten oder zu steuern. Diese Position des Dritten kann – je nach Vorhaben – zum Beispiel vom besten Freund, vom Vater, vom Pfarrer oder einer staatlich vereidigten Bausachverständigen eingenommen werden. Als bezahlte oder unbezahlte Experten oder Ratgeber beteiligen sie sich zum Beispiel mit Ratschlägen oder Gutachten oder steuern materielle Ressourcen bei. Experten werden aber auch für alltägliche Handlungsvorhaben und private Unterfangen herangezogen (wenn zum Beispiel für eine Hochzeit ein professioneller Hochzeitsplaner bemüht wird). In die privaten, alltäglichen Handlungsvorhaben müssen Experten und externe Vorgaben also (möglicherweise) eingebunden werden.

4.5 Umgang mit Ungewissheit und Herstellung von Verbindlichkeit

Aber nicht allein Behörden verlangen Verbindlichkeit. Schon im Alltag erwarten wir Zuverlässigkeit (etwa, wenn uns jemand abholen soll). Wir machen Zusicherungen, Versprechungen etc. und riskieren, als unzuverlässig zu gelten, wenn wir unsere Zusagen nicht einhalten. Je näher das Ziel des Vorhabens rückt, umso verbindlicher werden Vereinbarungen und Zusagen. Weder kleine noch große Vorhaben können völlig unverbindlich bleiben. Ganz zu Beginn mag ein Handlungsvorhaben noch eine diffuse Idee sein. Es muss jedoch schrittweise konkreter werden, soll es realisiert werden (vgl. auch Mazeland i. d. B.). An bestimmten Punkten im zeitlichen Verlauf der Planungen muss dann Unsicherheit in Sicherheit überführt werden und Diffuses in Konkretes umgewandelt werden. Dabei kann Ungewissheit nie gänzlich ausgeschaltet werden. Handelnde müssen improvisieren, wenn sich Dinge anders entwickeln oder schief gehen. Die Bearbeitung von Unsicherheit bei Entscheidungen und Handlungen ist zwar in der kognitiven Psychologie und in der Soziologie in der Rational Choice Theory ein zentrales Thema, doch fehlen Untersuchungen zu ihrer kommunikativen Artikulation, gerade bei gemeinsamen Handlungsvorhaben. Was den Handelnden als rational (oder was ihnen als chaotisch) gilt, wird aus ethnomethodologischer Perspektive kommunikativ hervorgebracht und intersubjektiv erzeugt. Es ist eine zentrale Aufgabe der

projektiven Gattungen, im Verlauf der Handlungsvorhaben über verschiedene Situationen hinweg immer wieder diese Offenheit und Unsicherheit zu bearbeiten, vor allem an den Verzweigungen des Ereignisbaums. In diesen Situationen kann es zum Beispiel zu Konflikten kommen, zu Kompromissen, zu Aufschüben und Improvisationen, aber auch zum Abbruch des Vorhabens (die Akteure scheitern oder geben auf). All diese Situationen werden auf die eine oder andere Weise kommunikativ hervorgebracht oder kommunikativ bearbeitet. Zwar können Vorhaben stillschweigend begraben werden, jedoch bedürfen gerade fortgeschrittene komplexe Handlungsvorhaben eines hohen Maßes an kommunikativer Bearbeitung, wenn sie aufgegeben werden.

5 Schluss

Die Gattungsfamilie der projektiven Gattungen ist eine von mehreren Gattungsfamilien im kommunikativen Haushalt (vgl. auch Bergmann/Peräkylä i. d. B.). Sie ist allerdings eine zentrale Gattungsfamilie, über die wohl alle Gesellschaften verfügen. Luckmann (2012: 35) betont, dass es „einige Gattungen in allen menschlichen Gesellschaften gibt, und dazu gehört Rekonstruktion, dazu gehört Moralisieren, dazu gehört Erziehung, dazu gehört Planung“. Die eingangs diskutierte spezifisch menschliche „Fähigkeit, sich an zukünftigen Zielen zu orientieren“ (Luckmann 1992: 6), zeigt sich an der Befähigung des Menschen zu planen, zu entscheiden, zu verwerfen. Auf der Ebene der Kommunikation schlägt sich diese Befähigung in projektiven Gattungen nieder. Für die Gattungsanalyse sind die projektiven Gattungen damit zentral, zugleich werfen sie mehrere Fragen auf, die abschließend diskutiert werden sollen.

Die projektiven Gattungen erfüllen, wie andere Gattungen auch, mehrere Aufgaben zugleich. Schon in Bergmanns (1987) Analysen zum Klatsch wurde deutlich, dass diese rekonstruktive Gattung zugleich eine Gattung der Moralkommunikation ist. Klatsch kann ohne ausführliche Rekonstruktionen nicht auskommen und auch nicht ohne Moralisierungen. Günthners (2000) Analysen von Vorwürfen und Beschwerden zeigen, wie sich die Aktivitäten des Vorwerfens von *Rekonstruktionen* von Vorwürfen unterscheiden und ebenso, wie sich die Aktivität des Beschwerens von Beschwerde*geschichten* unterscheidet. In letzteren kommt eine rekonstruktive Ausrichtung hinzu, die den *in situ* ausgeführten Vorwürfen und Beschwerden naheliegender Weise fehlt. Die genannten kommunikativen Formen moralisieren allesamt, aber je nach Anwesenheit oder Abwesenheit des moralischen Adressaten (des Vorwurfs, der Beschwerde) unterscheiden sie sich deutlich in ihrer Binnenstruktur, ihrer Außenstruktur, hinsichtlich ihrer situativen Reali-

sierung und damit hinsichtlich der Gattung. Auch für projektive Gattungen zeichnet sich eine Überlagerung von Funktionen ab, da in ihnen auch Aufgaben moralischer Kommunikation wie auch Rekonstruktionen (z. B. des bis dato Erreichten) verrichtet werden. Für die Gattungsanalyse wird hier die Frage relevant, in welchem Verwandtschaftsgrad verschiedene Gattungsfamilien miteinander stehen und inwiefern einzelne Gattungen Mitglieder mehrere Familien sein können (oder müssen).

Aus ethnomethodologischer Perspektive richtet sich eine Analyse projektiver Gattungen stärker an den Handlungsvorhaben und der Ebene konkreten Handelns aus als andere Gattungsanalysen. In ihnen begegnen uns kommunikative Aktivitäten, in denen Handlungen kommunikativ vorbereitet (und auch nachbereitet) werden – ein *Planning-in-Action* also. Im Planen, vor allem im gemeinsamen Planen und noch stärker in der kommunikativen Bearbeitung gemeinsamer Pläne, wird das konkrete *Doing* des Planens sichtbar. Im *Planning-in-Action* erfolgt die kommunikative Verfertigung von Zukunft. Im Unterschied zu Jenseitserwartungen, die sich auf eine ungewisse Zukunft beziehen, die nur schwer oder gar nicht beeinflussbar ist, zielen projektive Gattungen auf die Gestaltung zukünftiger Ereignisse und damit auf die Gestaltung der sozialen Wirklichkeit selbst, in der die Akteure künftig leben werden. Der Definition Luckmanns (op. cit.), der zufolge Gattungen zu den kommunikativen Vorgängen zählen, „die einen Einfluß auf Bestand und Wandel einer Gesellschaft ausüben", entsprechen projektive Gattungen *par excellence*. In ihnen wird verhandelt, wie die Gesellschaft von morgen aussieht. Sie haben damit große Bedeutung für die Lebenswelt der Akteure – für die jetzige, weil die projektiven Gattungen im Hier und Jetzt situiert sind, und für die künftige, weil in ihnen verhandelt wird, wie ihre Zukunft aussehen kann und möglicherweise aussehen wird.

Literatur

Ayaß, Ruth (2001): Inszeniertheit von Spontaneität im Fernsehen. Zum Verhältnis von Entwurf, Handlung und Vollzug. In: Sutter, Tilmann und Michael Charlton (Hrsg.), *Massenkommunikation, Interaktion und soziales Handeln*, S. 234–257. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Ayaß, Ruth (2011): Kommunikative Gattungen, mediale Gattungen. In: Habscheid, Stephan (Hrsg.), *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen: Linguistische Typologien der Kommunikation*, S. 275–295. Berlin: de Gruyter.

Bauman, Richard und Joel Sherzer (Hrsg.) (1989): *Explorations in the Ethnography of Speaking*. Cambridge: CUP.

Berger, Peter L. und Thomas Luckmann (1969): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a. M.: Fischer.

Bergmann, Jörg (1987): *Klatsch. Zur Sozialform der diskreten Indiskretion*. Berlin: de Gruyter.

Bergmann, Jörg (2018): Gattungsfamilien und Gattungsaggregationen. In: Endress, Martin und Alois Hahn (Hrsg.), *Lebensweltheorie und Gesellschaftsanalyse. Studien zum Werk von Thomas Luckmann*, S. 287–296. Köln: Halem.

Bergmann, Jörg und Thomas Luckmann (1995): Reconstructive Genres of Everyday Communication. In: Quasthoff, Uta M. (Hrsg.), *Aspects of Oral Communication*, S. 289–304. Berlin: de Gruyter.

Bergmann, Jörg und Thomas Luckmann (Hrsg.) (1999/2013): *Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. Band 2: Von der Moral zu den Moralen*. Opladen: Westdeutscher Verlag. Online-Neuauflage: Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 2013. http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2013/bergmann.html [Zugriff 21.9.2019].

Bergmann, Jörg und Anssi Peräkylä (i. d. B.): Traumdarstellungen als Narratoid. Epistemische Sprünge bei der Wiedergabe von Träumen. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Carlin, Andrew P. (2003): Pro Forma Arrangements: The Visual Availability of Textual Artefacts. In: *Visual Studies*, 18(1):6–20.

Clayman, Steven E., Marc N. Elliott, John Heritage und Laurie L. MacDonald (2007): Historical Trends in Questioning Presidents 1953–2000. In: *Presidential Studies Quarterly*, 36(4):561–582.

Couper-Kuhlen, Elizabeth und Sandra A. Thompson (i. d. B.): Ratschläge in der Alltagskommunikation: Zur Verwendung einer sedimentierten Form im Englischen. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Deppermann, Arnulf (i. d. B.): Imperative im Deutschen: Konstruktionen, Praktiken oder social action formats? In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Garfinkel, Harold (1967): „Good" Organizational Reasons for „Bad" Clinic Records. In: Garfinkel, Harold (Hrsg.), *Studies in Ethnomethodology*, S. 186–207. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Goffman, Erving (1981): *Forms of Talk*. Oxford: Blackwell.

Goodwin, Charles (2006): Retrospective and Prospective Orientation in the Construction of Argument Moves. In: *Text and Talk*, 26(4/5):443–461.

Gülich, Elisabeth (in Zusammenarbeit mit Martin Schöndienst) (i. d. B.): „Ich dachte, Sie stellen Fragen." Irritationen und Aushandlungsprozesse im Zusammenhang mit Gattungserwartungen. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Günthner, Susanne und Hubert Knoblauch (1994): „Forms are the food of faith". Gattungen als Muster kommunikativen Handelns. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46(4):693–723.

Günthner, Susanne (2000): *Vorwurfsaktivitäten in der Alltagsinteraktion. Grammatische, prosodische, rhetorisch-stilistische und interaktive Verfahren bei der Konstitution kommunikativer Muster und Gattungen*. Tübingen: Niemeyer.

Holly, Werner, Ulrich Püschel und Jörg Bergmann (Hrsg.) (2001): *Der sprechende Zuschauer. Wie wir uns Fernsehen kommunikativ aneignen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Houtkoop-Steenstra, Hanneke (1990): Accounting for Proposals. In: *Journal of Pragmatics*, 14(1):111–124.

Kallmeyer, Werner (2000): Beraten und Betreuen: Zur gesprächsanalytischen Untersuchung von helfenden Interaktionen. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(2):227–252.

Keppler, Angela (1994): *Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Knoblauch, Hubert (i. d. B.): Von kommunikativen Gattungen zu kommunikativen Formen: Konsequenzen des kommunikativen Konstruktivismus. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin/Boston: de Gruyter.

Kotthoff, Helga (i. d. B.): Zum Indizieren schulorientierter Mutterschaft in Lehrperson-Eltern-Gesprächen. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin/Boston: de Gruyter.

Labov, William und Joshua Waletzky (1967): Narrative Analysis: Oral Expressions of Personal Experiences. In: Helm, June (Hrsg.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*, S. 12–44. Seattle/London: University of Washington Press.

Lee, Josephine und Alfred Rue Burch (2017): Collaborative Planning in Process. An Ethnomethodological Approach. In: *TESOL Quarterly*, 51(3):536–575.

Linell, Per (1998): *Approaching Dialogue. Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*. Amsterdam: Benjamins.

Linke, Angelika (i. d. B.): Musterwandel als Indikator für soziokulturellen Wandel. Ein Abriss zur Veränderung von Grussformeln vom 17. zum 21. Jahrhundert. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Luckmann, Thomas (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft*, 27: Kultur und Gesellschaft:191–211.

Luckmann, Thomas (1987): Kanon und Konversion. In: Assmann, Aleida und Jan Assmann (Hrsg.), *Kanon und Zensur*, S. 38–46. München: Fink.

Luckmann, Thomas (1992): *Theorie sozialen Handelns*. Berlin: de Gruyter.

Luckmann, Thomas (1995): Interaction Planning and Intersubjective Adjustment of Perspectives by Communicative Genres. In: Goody, Esther N. (Hrsg.), *Social Intelligence and Interaction*, S. 175–186. Cambridge: CUP.

Luckmann, Thomas (2012): „Alles Soziale besteht aus verschiedenen Niveaus der Objektivierung“. Ein Gespräch mit Thomas Luckmann. In: Ayaß, Ruth und Christian Meyer (Hrsg.), *Sozialität in Slow Motion. Theoretische und empirische Perspektiven*, S. 21–39. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mazeland, Harrie (i. d. B.): Die Aktivität als eigenständiger interaktionsorganisierender Bereich. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Pekarek Doehler, Simona, Johannes Wagner und Esther González-Martínez (Hrsg.) (2018): *Longitudinal Studies on the Organization of Social Interaction*. London: Palgrave Macmillan.

Randall, Dave und Mark Rouncefield (2011): Plans and Planning: Conceptual Confusions and Empirical Investigations. In: Rouncefield, Mark und Peter Tolmie (Hrsg.), *Ethnomethodology at Work*, S. 73–89. Farnham: Ashgate.

Sartre, Jean-Paul (1967): *Kritik der dialektischen Vernunft. Band 1: Theorie der gesellschaftlichen Praxis*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Schnettler, Bernt, Hubert Knoblauch und Frederik S. Pötzsch (2007): Die Powerpoint-Präsentation. Zur Performanz technisierter mündlicher Gattungen in der Wissensgesellschaft. In: Schnettler, Bernt und Hubert Knoblauch (Hrsg.), *Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen*, S. 9–34. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Schütz, Alfred (1971a): Das Wählen zwischen Handlungsentwürfen. In: Schütz, Alfred (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze. Band 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit*, S. 77–110. Den Haag: Martinus Nijhoff.

Schütz, Alfred (1971b): Über die mannigfaltigen Wirklichkeiten. In: Schütz, Alfred (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze. Band 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit*, S. 237–298. Den Haag: Martinus Nijhoff.

Schütz, Alfred (1971c): Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: Schütz, Alfred (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze. Band 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit*, S. 1–54. Den Haag: Martinus Nijhoff.

Schütz, Alfred (1972): Die soziale Welt und die Theorie der sozialen Handlung. In: Schütz, Alfred (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze. Band 2: Studien zur soziologischen Theorie*, S. 1–50. Den Haag: Martinus Nijhoff.

Schütz, Alfred (1982): *Das Problem der Relevanz*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Schütz, Alfred und Thomas Luckmann (1979): *Strukturen der Lebenswelt. Band 1*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Schütz, Alfred und Thomas Luckmann (1984): *Strukturen der Lebenswelt. Band 2*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Stukenbrock, Anja (i. d. B.): Mit Blick auf die Geste – multimodale Verfestigungen in der Interaktion. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Suchman, Lucy A. (1987): *Plans and Situated Actions. The Problem of Human-Machine Communication*. Cambridge: CUP.

Wagner, Johannes, Simona Pekarek Doehler und Esther González-Martínez (2018): Longitudinal Research on the Organization of Social Interaction: Current Developments and Methodological Challenges. In: Pekarek Doehler, Simona, Johannes Wagner und Esther González-Martínez (Hrsg.), *Longitudinal Studies on the Organization of Social Interaction*, S. 3–35. London: Palgrave Macmillan.

Elisabeth Gülich (in Zusammenarbeit mit Martin Schöndienst)

„Ich dachte, Sie stellen Fragen." Irritationen und Aushandlungsprozesse im Zusammenhang mit Gattungserwartungen

1 Problemstellung und Datengrundlage

1.1 Ein Beispiel

Eine 75-jährige Patientin – wir nennen sie Frau Graumann –, die seit 55 Jahren an einer Anfallserkrankung leidet, sucht einen Arzt in einer Epilepsieklinik auf. Nachdem die bisherige Behandlung ihrer Anfälle durch andere ÄrztInnen in anderen Kliniken nicht von dauerhaftem Erfolg geprägt war, konsultiert sie nun einen Facharzt der psychosomatischen Epileptologie. Nach einem kurzen organisatorischen Austausch leitet der Arzt das eigentliche Gespräch ein: Er möchte wissen, worüber die Patientin gern sprechen will. Daraufhin sagt sie: „Ich dachte, Sie stellen Fragen." Als langjährige chronisch kranke Patientin hat Frau Graumann Erfahrung mit Arzt-Patient-Gesprächen und damit, wie diese abzulaufen pflegen, und ihre Erwartungen bezüglich des bevorstehenden Gesprächs orientieren sich an diesem Vorwissen. Dieser Arzt aber eröffnet das Gespräch nicht mit der mehr oder weniger formelhaften Frage, was sie zu ihm führt, er fragt auch nicht nach dem Beginn ihrer Anfälle oder den Medikamenten, die sie einnimmt. Vielmehr soll sie selbst entscheiden, worüber sie sprechen möchte. Auf diese unerwartete Gesprächseröffnung reagiert sie verdutzt und verbalisiert ihre abweichende Erwartung.

Das Beispiel illustriert ein Problem, das in den diesem Beitrag zugrunde liegenden Gesprächen zwischen ÄrztInnen und PatientInnen, die an Anfallserkrankungen und/oder an Panikattacken bzw. Angststörungen leiden, immer wieder auftritt. Die Gespräche stammen aus Corpora, die im Rahmen zweier interdisziplinärer Forschungsprojekte erstellt wurden.[1] In diesem Kontext verhalten sich die ÄrztInnen anders, als die PatientInnen es gewohnt sind; sie orientieren sich

1 „Linguistische Differenzialtypologie epileptischer und anderer anfallsartiger Störungen – diagnostische und therapeutische Aspekte" (Epiling, siehe https://www.uni-bielefeld.de/lili/forschung/projekte/epiling (20.08.2020)), gefördert von der DFG 1999–2001 und von der Universität Bielefeld. Weiterführung 2004 durch eine interdisziplinäre Kooperationsgruppe am Zentrum für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld: „Kommunikative Darstellung und kli-

https://doi.org/10.1515/9783110637502-005

nämlich an einem Gesprächsleitfaden, der darauf abzielt, den PatientInnen sehr viel Raum zu geben. Dadurch soll gewährleistet werden, dass diese ihre subjektive Sicht auf die Erkrankung darstellen und ihre eigenen Relevanzsetzungen vornehmen können. Daher überlässt der Arzt oder die Ärztin ihnen zeitweise die Gesprächsführung und hält sich selbst mit Fragen weitgehend zurück; dies gilt insbesondere für die Eröffnungsphase des Gesprächs.[2]

Das Forschungsinteresse, das in dieser Art der Gesprächsführung seinen Ausdruck findet, hat sich aus der klinischen Arbeit mit anfallskranken PatientInnen ergeben: Die Beobachtung, dass die Art und Weise, wie PatientInnen über ihre Anfälle oder über ihre Angst sprechen, auffällige Unterschiede aufweist, hat zu der Annahme geführt, dass diese Unterschiede mit der Art der Anfalls- bzw. Angsterkrankung zusammenhängen. So werden bei der Schilderung epileptischer Anfälle andere sprachliche bzw. kommunikative Ressourcen genutzt als bei nicht-epileptischen Anfällen,[3] und Panikattacken werden mit anderen sprachlichen Mitteln dargestellt als z. B. epileptische Angstauren.[4] Dabei kommt es weniger darauf an, *was* die PatientInnen über ihre Beschwerden sagen, als darauf, *wie* sie ihre Beschwerden formulieren.

Im vorliegenden Zusammenhang richtet sich meine Aufmerksamkeit nun auf solche Eröffnungsphasen von Gesprächen, die Probleme wie das oben skizzierte von Frau Graumann aufweisen. Im Kontext des vorliegenden Bandes über „Verfestigungen in der Interaktion" sollen „sequenzielle Muster", wie sie in Arzt-Patient-Gesprächen vorkommen, unter Aspekten „kommunikativer Gattungen" (Luckmann 1986; Günthner 2013) betrachtet werden. Solche Gespräche oder be-

---

nische Repräsentation von Angst. Exemplarische Untersuchungen zur Bedeutung von Affekten bei Patienten mit Anfallskrankheiten und/oder Angsterkrankungen" (Angst-KG, siehe www.uni-bielefeld.de/ZIF/KG/2004Angst/index.html (20.08.2020)). Einen Überblick über die Entwicklung dieser Forschungsprojekte geben Frank-Job et al. (2017).

2 Der Gesprächsleitfaden war in der ersten Phase des Epiling-Projekts auf der Basis der authentischen Gespräche entwickelt worden, die in einer Epilepsieklinik, großenteils auf einer psychosomatischen Station geführt wurden. Er zielt vor allem darauf ab, vergleichbare Interaktionsbedingungen für die PatientInnen zu schaffen, um Zugang zu deren spontan bevorzugten Darstellungsmitteln bei der Rekonstruktion ihrer Krankengeschichte zu erlangen. Trotz der Vorgaben handelt es sich bei den im Rahmen der genannten Projekte erhobenen Daten weiterhin um authentische Gespräche; sie waren als Anamnesegespräche Bestandteil des Klinikalltags, lediglich die Aufzeichnung erfolgte zu Forschungszwecken.

3 Der Bielefelder Forschungsansatz wurde von Markus Reuber (Sheffield) aufgenommen und in Untersuchungen von Gesprächen mit englischen PatientInnen weiterentwickelt; vgl. z. B. Plug/Sharrack/Reuber (2009); Schwabe/Howell/Reuber (2007); Reuber et al. (2009); Reuber et al. (2014).

4 Vgl. dazu Lindemann (2012); Schöndienst/Lindemann (2012); Knerich (2013); speziell zur Beschreibung von Panikattacken Günthner (2006).

stimmte „sequenzielle Muster“ sind weitgehend vorgeformt. Somit sind sie den InteraktantInnen vertraut; die Vorgeformtheit prägt deren Erwartungen. Vor dem Hintergrund eigener Forschungen zur Vorgeformtheit[5] will ich versuchen, den Begriff der „kommunikativen Gattung“ für die Beschäftigung mit der durch das Beispiel angedeuteten Problematik fruchtbar zu machen.

1.2 Kommunikative Gattungen als Orientierungsmuster

Der Gattungsbegriff, den Thomas Luckmann seit Anfang der 1980er Jahre entwickelt hat, ist nicht primär durch theoretische Interessen motiviert, sondern verfolgt das Ziel, die „gesellschaftlich vorgegebenen Formen, die den Einzelnen von eigenständigen Sinnsetzungen und -findungen entlasten, genauer *empirisch* zu untersuchen“ (Bergmann 2018: 288).[6] „Kommunikative Gattungen werden von Luckmann als routinisierte Lösungen für wiederkehrende kommunikative Probleme konzipiert“ (Bergmann 2018: 289). Das von ihm vorgeschlagene Konzept des ‚kommunikativen Haushalts‘ (Luckmann 1988) besagt, „dass das ‚Feld‘ kommunikativer Gattungen zusammen mit den typischen ‚spontanen‘ kommunikativen Handlungen in einer Gesellschaft ein Ganzes bildet“ (Bergmann 2018: 289). Die Grenzen zwischen verfestigten und spontanen Formen bei der Lösung kommunikativer Aufgaben sind sicher fließend, oft bestehen nur Gradunterschiede zwischen den beiden Möglichkeiten, aber die verfestigten Formen – auch in Form von Gattungen – dienen als ‚Orientierungsmuster‘ (Günthner 2013: 357), „an die sich Interagierende mehr oder weniger eng anlehnen können“ (Günthner 2013: 359),[7] und sie bilden auch die Grundlage für „Gattungswissen und Gattungserwartungen“ (Günthner 2013: 359; vgl. auch Bergmann/Peräkylä i. d. B.; Couper-Kuhlen/Thompson i. d. B.; Knoblauch i. d. B. sowie Mazeland i. d. B.).

Ein für die empirische Gattungsanalyse interessanter Ausgangspunkt scheinen mir nun Fälle zu sein, in denen diese Erwartungen gerade nicht erfüllt oder in Frage gestellt werden. Nach Günthner (2018) interessierte Luckmann am Gattungskonzept gerade „die Beziehung zwischen sedimentierten Vorgaben, ge-

---

5 Vgl. z. B. Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft (2007a, b).

6 Hervorhebung von mir. Auch Günthner (2018: 358) verweist auf die Bedeutung von Luckmanns sprachsoziologischen Arbeiten speziell für „empirische Studien kommunikativer Praktiken im Alltag“, die auch der Sprachwissenschaft „wichtige theoretische und methodologische Impulse“ gegeben haben.

7 Beispiele für die „Orientierung an der konventionalisierten Form“ im Bereich medizinischer Kommunikation finden sich in Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft (2007a: 198 ff.) und in Gülich (2007) speziell für das Reden über Angst.

teiltem Wissen um Handlungsmuster und deren interaktive Hervorbringung in der alltäglichen Kommunikation" (Günthner 2018: 360). Damit tritt die situative Nutzung von oder auch die Auseinandersetzung mit Gattungswissen in den Vordergrund. „Interagierende orientieren sich an dem jeweiligen Gattungswissen, zugleich stellt dieses Wissen stets Optionen bereit, innerhalb derer ein Variationsspielraum für jede lokale Aktualisierung besteht" (Günthner 2013: 359). Im vorliegenden Beitrag soll es darum gehen, wie die InteraktantInnen diesen Spielraum nutzen und die anstehende kommunikative Aufgabe in Auseinandersetzung mit Gattungswissen und Gattungserwartungen bearbeiten und lösen.

Eine zentrale Rolle spielt im Rahmen dieses Beitrags das Konzept der rekonstruktiven Gattungen, denen sich ab 1983 umfangreiche und maßgebende Forschungsprojekte unter der Leitung von Bergmann und Luckmann gewidmet haben. Rekonstruktive Gattungen sind „kommunikative Formen, in denen vergangene Ereignisse und Erfahrungen rekonstruiert werden" (Bergmann 2018: 288). In ihrer ausführlichen Darstellung dieses Konzepts gehen Bergmann und Luckmann (1995) auf den Begriff ‚Rekonstruktive Gattungen' näher ein. Sie ziehen ihn konventionellen Gattungsbezeichnungen wie ‚Erzählung' oder ‚narrative Muster' (bzw. im Englischen ‚narrative' oder ‚narration') vor, weil er aus ihrer Sicht weiter gefasst und weniger vorbelastet ist, und differenzieren verschiedene Formen, die sich von der narrativen Rekonstruktion abgrenzen lassen (vgl. auch Bergmann/Peräkylä i. d. B.). Im Unterschied zur linguistischen oder literaturwissenschaftlichen Erzählforschung sollten in ihren Forschungsprojekten zu rekonstruktiven Gattungen „aus einer soziologischen Perspektive vor allem deren interaktive Qualität und soziale Funktion von Interesse" sein (Bergmann 2018: 288).

Im vorliegenden Beitrag geht es speziell um Verfestigungen oder vorgeformte Strukturen, die sich in Arzt-Patient-Interaktionen herausgebildet haben und dazu dienen, eine für Diagnose und Therapie grundlegende kommunikative Aufgabe zu lösen, nämlich die sprachliche Rekonstruktion der Beschwerden oder der Krankheitsentwicklung, die eine Grundlage nicht nur für das Gespräch, sondern auch für die weitere Behandlung des Patienten oder der Patientin ist. ‚Beschwerdedarstellung', ‚Krankengeschichte' oder ‚Anamnese-Erhebung' sind geläufige Bezeichnungen für rekonstruktive Gattungen in diesem institutionellen Kontext. Arzt-Patient-Gespräche insgesamt umfassen mehrere, nicht nur rekonstruktive kommunikative Gattungen, die man im Sinne von Bergmann (2018) unter dem Begriff ‚Gattungsfamilie' zusammenfassen könnte.[8]

8 Wenn Günthner (2018) ‚onkologische Aufklärungsgespräche' als ‚kommunikative Gattung' bezeichnet, wählt sie damit auch einen engeren Begriff als ‚Arzt-Patient-Gespräche', der sich in diesem Fall durch das Thema und auch durch die sequenzielle Abfolge von anderen kommunikati-

Ich konzentriere mich im Folgenden auf die Darstellung der Krankheitsentwicklung im Anamnesegespräch, die ich als rekonstruktive Gattung verstehe. Die Rekonstruktion kann durch verschiedene sprachliche bzw. kommunikative Muster erfolgen, die den InteraktantInnen mehr oder weniger vertraut sind. In Gesprächen wie dem oben geschilderten mit Frau Graumann werden unterschiedliche Gattungserwartungen (Günthner 2013: 359) deutlich. Insofern wird hier die Gattung problematisiert; die Ressourcen für die Lösung der kommunikativen Aufgabe müssen neu bestimmt werden. Wie das vor sich geht, soll nun exemplarisch an Gesprächsausschnitten aus den genannten Corpora gezeigt werden. Dazu werde ich zunächst das Gespräch mit Frau Graumann genauer analysieren; danach ziehe ich zum Vergleich zwei weitere Beispiele heran, in denen ähnliche Probleme hinsichtlich der Gattungserwartungen entstehen.

2 Beispielanalysen

Beispiel 1: Frau Graumann

Die Interaktion beginnt mit einer kurzen Verständigung zwischen dem Arzt und einem Techniker und dann auch mit der Patientin über die Videoaufnahme, die von dem Gespräch gemacht werden soll. Danach kommt die Rede auf eine frühere – nicht erfolgreiche – Behandlung der Patientin in einer anderen Klinik und schließlich auf die geographische Herkunft der Patientin und ihren Dialekt. Sie sagt, sie könne den Dialekt dieser Region sprechen („babbeln"); das greift der Arzt dann auf:

Beispiel 1.1[9]

```
   01 A:  JA WOrüber möchten sie denn SELBST;=
   02     =<<all> sie hatten ja mit frau doktor NAME
          geSPROchen,>=
   03     =.hh (-) ähm (1.0) gerne babbeln.
   04     HIER jetz HEUte.
   05     (1.6)
-> 06 G:  ja ich dachte sie stellen ↑FRAgen;
```

ven Gattungen in der Arzt-Patient-Interaktion abgrenzen lässt, aber zu derselben Gattungsfamilie gehört.

9 Die Transkription der Gesprächsausschnitte entspricht dem GAT 1-Basistranskript; siehe Selting et al. (1998).

```
07     (--)
08 G:  daDRUM: wurde [ich-]
09 A:                [ HM;]
10 G:  daDRÜber wurde ich nich [geFRAGT.        ]
11 A:                          [sie SELBST haben] jetz gar
       keine erWARtungen.=
12     =an [das geSPRÄ:CH,]=
13 G:      [       .hhhh  ]=
14 G:  JA;=hhh (--) MEInen sie dass äh::: (---) wir es
       SCHAffen werden,=
15     =äh:: .hh (.) dass ich wieder=hh (1.5) i’ (--)
16     also von den ANfällen, die ich jetz::-
17     .h <<all> ich bin> jetz FÜMunSIEBzich,=
18     =die=ich FÜMunFÜMzich jahre HAbe,=
19     =.hh (.) und man SACHT ja vielfach im ALter=hh äh::
20     (1.6) lassen die anfälle NACH; NECH,
21     .hh (-) un:dh ob man SOwas ERREIchen kann;=hh
22     (1.7)
```

In diesem Ausschnitt wird deutlich, dass die Vorstellungen der InteraktantInnen vom Ablauf des Gesprächs divergieren. Mit dem ‚change-of-state token‘ (Heritage 1984) bzw. ‚Erkenntnisprozessmarker‘ (Imo 2009) „ich dachte“[10] deutet die Patientin Gattungserwartungen an, die sie angesichts der Frage des Arztes, worüber sie gern „babbeln“ möchte, nicht bestätigt findet. „Babbeln“ passt eher zu einer informellen Unterhaltung als zu einem Arzt-Patient-Gespräch. Ihre Bemerkung „daDRÜber wurde ich nich geFRAGT.“ (Z. 10) weist die Frage des Arztes nicht nur als unerwartet, sondern auch als vorbereitungsbedürftig aus. Als chronisch kranke Anfallspatientin hat Frau Graumann schon mit vielen ÄrztInnen zu tun gehabt, sie verfügt über langjährige Erfahrung und ein Wissen um die soziale Situation, in der sie sich befindet. Typischerweise verlaufen solche Gespräche anders: Der Arzt oder die Ärztin stellt Fragen, die die Patientin beantworten soll. Die Krankengeschichte, also die Entwicklung der Erkrankung wird im Allgemeinen mit Hilfe einer Frage-Antwort-Sequenz rekonstruiert. An diesem Modell orientiert sich offensichtlich auch Frau Graumanns Erwartung, der die Aufforderung, zu sagen, worüber sie „gerne babbeln“ möchte, in keiner Weise entspricht – hier soll sie selbst entscheiden, worüber sie sprechen will.

10 Vgl. dazu auch Deppermann/Reineke (2017).

Der Arzt versteht Frau Graumanns Antwort auf seine Frage offenbar als Ablehnung. In seiner Reaktion darauf führt er einen neuen Aspekt ein: den der Erwartungen an das Gespräch (Z. 11–12: „sie SELBST haben jetz gar keine erWARtungen.=an das geSPRÄ:CH,"). Dabei geht es nicht um Gattungserwartungen, sondern „Erwartungen" ist hier ein inhaltsbezogener alltagssprachlicher Ausdruck. Frau Graumann bestätigt die Negation „gar keine erWARtungen." nicht, sondern formuliert eine Frage, die eine Erwartung oder Hoffnung in Bezug auf ihre Erkrankung beinhaltet, nämlich ob es möglich ist, dass die Anfälle nach so langer Zeit nachlassen (Z. 14–21). Damit setzt sie ein Problem ihrer Erkrankung relevant, und genau darauf zielt die Frage des Arztes, worüber sie gerne „babbeln" möchte.

In dem Leitfaden, an dem sich der Arzt im Rahmen der oben erwähnten Forschungsprojekte orientiert, wird der Beginn des Anamnesegesprächs folgendermaßen beschrieben:

> Eröffnung eines interrogationsfreien Raums: Das Gespräch wird begonnen durch eine Rederechtsabtretung seitens des Arztes an den Patienten, etwa durch die Anregung: „Wahrscheinlich haben Sie ja selbst auch Erwartungen an unser Gespräch und sagen vielleicht zunächst, was Sie jetzt hier gerne klären oder erreichen wollen." – Diese Eröffnung schafft zwar mitunter zunächst ein Vakuum, nicht zuletzt deshalb, weil die meisten Patienten es nicht gewohnt sind, dass Patient-Arzt-Gespräche den Fokus darauf richten, was ein Patient relevant setzt, sondern eher darauf, was ein Arzt relevant findet. (Schöndienst 2004)[11]

In der Konzeption des Leitfadens wird also durchaus in Kauf genommen, dass Gattungserwartungen durchbrochen werden. Die Untersuchungshaltung in diesen Projekten fokussiert „primär die Selbstwahrnehmung der PatientInnen", die daher „Gelegenheit erhalten, ihre eigenen bevorzugten Inhalte und Mittel von Mitteilungen einzubringen", und denen daher zeitweise „die Verantwortung für den Gesprächsverlauf [...] übertragen" wird (Surmann 2005: 413).[12]

Das Gespräch mit Frau Graumann entwickelt sich im weiteren Verlauf so, dass sie ausführlich über ihre Anfälle erzählt und diese in ihre Lebensgeschichte einbettet, ihre subjektiven Beschwerden darstellt und auch auf die Angstempfindun-

---

11 Für eine ausführliche Darstellung des Gesprächsleitfadens und der Überlegungen zu seiner Entstehung sowie eine Erläuterung der einzelnen Phasen vgl. Surmann (2005: 411–415). Der Leitfaden ist auch auf der Homepage des Epiling-Projekts zugänglich (siehe Fußnote 1). Er wurde auch in der Weiterführung des Bielefelder Projekts durch die Kooperationsgruppe „Kommunikative Darstellung und klinische Repräsentation von Angst" am Bielefelder Zentrum für interdisziplinäre Forschung eingesetzt. Zudem wurde er von Markus Reuber (Sheffield) für das Projekt mit englischen PatientInnen übernommen.

12 Die im vorliegenden Zusammenhang besonders wichtige „offene Phase", die für den Gesprächsbeginn vorgesehen ist, fokussiert bewusst nicht von vornherein die Erkrankung, sondern allgemeiner die Erwartungen an das Gespräch, den Klinikaufenthalt oder die aktuelle Situation.

gen eingeht, die im Zusammenhang mit den Anfällen auftreten. Sie bringt von sich aus die Themen zur Sprache, die ihr wichtig sind, und übernimmt in der Tat weitgehend die Gesprächsführung. Auch diese Entwicklung entspricht den Zielsetzungen des Leitfadens:

> Nach Abebben der mitunter auf die genannte Gesprächseröffnung folgenden kurzen Irritation ist dann aber fast stets faszinierend zu beobachten, in welch frappanter Weise Patienten Aspekte ihrer Symptomatik mit solchen ihrer Lebenssituation bzw. -geschichte zu verschränken vermögen. (Schöndienst 2004)

Der Arzt hält sich dagegen zunächst sehr zurück; erst später stellt er einige Rückfragen und äußert sich dann auch in diagnostischer Hinsicht. Die anfänglichen Divergenzen in Bezug auf den erwarteten Gesprächsablauf, die sich im eingangs zitierten Gesprächsausschnitt manifestieren, werden also in diesem Fall relativ schnell aufgelöst.

Der Leitfaden enthält auch Richtlinien für die im Gespräch zu behandelnden Themen. Insbesondere werden die PatientInnen dazu angeregt, ihre Krankengeschichte narrativ zu rekonstruieren und dabei auch auf einzelne Anfälle einzugehen.[13] Dank der offenen Phase am Gesprächsbeginn bringen sie entsprechende Episoden häufig auch selbstinitiiert zur Sprache. Das ist auch bei Frau Graumann der Fall. Auf ihre Frage, ob es möglich ist, dass sich ihr Anfallsleiden bessern wird (s. o. Beispiel 1.1), antwortet der Arzt:

Beispiel 1.2

```
23 A: das HÄNGT natürlich sehr davon ab (-) WO die anfälle
      !HER!rühren.=<<p> ne?>
24    (---)
25 G: also äh=h in der faMIlie war NIE etwas gewesen?
26    (-) NECH,
27    des kam bei mir mit NEUNzehn jahren durch einen
      SCHOCK;
28    (1.9)
```

13 „Die zweite Phase des Gesprächs sollte sogenannte ‚narrative Rekonstruktionen‘ vorsehen, eingeleitet in der Regel durch die Aufforderung des Patienten, möglichst nicht verallgemeinert über Manifestationen seiner Krankheit zu berichten, sondern erzählend, d. h. indem er sich an spezielle Episoden erinnert. Bezogen auf die Anfälle fragen wir daher regelhaft stets nach dem letzten, dem allerersten und möglichst auch dem eindrücklichsten Anfall und regen durch diese Aufforderung zur narrativen Rekonstruktion jene Detaillierungs-, Verdichtungs- und Gestaltschließungszwänge an, auf die die ‚qualitative Soziologie‘ in den letzten Jahrzehnten immer wieder aufmerksam gemacht hat“ (Schöndienst 2004).

```
29 G: un:d äh: (.) dieser SCHOCK äh (1.1)
30    ich WEIß nich;=
31    =ich HAB=s zwar schon erzählt,=
32    =äh aber <<p> es is->
33    ob ich=s noch erzählen NOCHmals erzählen SOLL?=
34    =.hh der kam: äh:- (--)
35    wir warn:-
36    der vater war STAATSbeamter,=
```

Nach dem allgemeinen Hinweis des Arztes auf die Bedeutung der Anfallsgenese (Z. 23) entsteht eine Pause. Danach ergreift die Patientin wieder das Wort, führt kurz den Aspekt einer möglichen familiären Vorbelastung an, die aber bei ihr nicht gegeben sei, und beginnt dann mit einer narrativen Rekonstruktion des Beginns der Erkrankung – genauer gesagt, sie formuliert den potenziellen Beginn einer narrativen Rekonstruktion: „des kam bei mir mit NEUNzehn jahren durch einen SCHOCK;" (Z. 27). Danach folgt eine Pause, die dem Arzt als Zuhörer Gelegenheit geben könnte, z. B. eine Nachfrage zu stellen, Interesse zu bekunden oder sie zum Erzählen aufzufordern. Der Arzt nutzt diese Gelegenheit jedoch nicht, jedenfalls nicht in Form einer sprachlichen Äußerung.[14] Damit ratifiziert er die Äußerung als Erzählanfang, er behandelt sie als „story preface" im Sinne von Sacks (1992, II: 19).[15] Frau Graumann setzt daraufhin unverzüglich zu einer narrativen Rekonstruktion des „Schock"-Erlebnisses an, der sie allerdings zunächst eine längere autobiographische Darstellung ihrer vorherigen Lebenssituation vorausschickt. Die rekonstruktive Gattung Anamnese-Erhebung wird somit hier in einer Form realisiert, die sich deutlich von der Rekonstruktion nach dem Muster einer Frage-Antwort-Sequenz unterscheidet. Mit dem metadiskursiven Kommentar „ich WEIß nich;=ich HAB=s zwar schon erzählt,= äh aber <<p> es is-> ob ich=s noch erzählen NOCHmals erzählen SOLL?" (Z. 30–33) vergewissert die Patientin sich zunächst, dass sie tatsächlich die Erzählerrolle übernehmen soll, obwohl sie die Fakten in vorherigen Arztgesprächen schon erzählt hat. Sie zeigt damit aber zugleich, dass sie nunmehr die Verantwortung für den Gesprächsverlauf und die Themenentwicklung weitgehend übernommen hat.

14 Wie die Pause eventuell nonverbal gefüllt wird, also inwieweit der Arzt z. B. durch die Blickrichtung Aufmerksamkeit oder Interesse zeigt, ist auf der Videoaufnahme des Gesprächs nicht zu erkennen, da die Kamera nur auf die Patientin gerichtet ist (die Aufnahme wurde in einem Videozimmer in einer Klinik gemacht und zielte nicht primär auf eine linguistische Analyse).

15 Vgl. dazu ausführlicher Gülich/Mondada (2008): Kap. 9 und 10.

Beispiel 2: Frau Epang

Während die Auseinandersetzung mit den Gattungserwartungen und die Aushandlung darüber, wie die Anamnese-Erhebung vor sich gehen soll, im Gespräch mit Frau Graumann relativ wenig Raum einnehmen, kommt es im nächsten Beispiel zu erheblichen Irritationen aufseiten der Patientin und dadurch zu einem längeren Aushandlungsprozess. Die Patientin mit dem Pseudonym Frau Epang ist in einer Epilepsieklinik stationär in Behandlung; der Arzt kommt aus einer psychiatrischen und psychotherapeutischen Klinik. Die beiden kennen sich vor dem Gespräch nicht.[16]

Beispiel 2.1

```
01 A: ((kurzer Schnalzlaut)) .hh frau EPANG. mein name ist
      ARZT 1,
02    (1.2) ich komme hier von der andern seite des BERges,
03    (--) (komme) auch aus A-KLINIKEN,
04    (-) .h und herr ARZT 2 hatte mich geBEten-- (.) .h
      DArum dass wir beide uns einmal unterHALten,
05    (.) zu der FRAge, [(---) ] ((kurzer Schnalzlaut))
06 E:                   [hmhm\/]
07 A: .h was KÖNNte (-) bei ihnen: (.) noch releVANT sein-
08 A: auf was wir hier STOßen-- [.hh   ] äh in: bezug DArauf
09 E:                           [hmhm\/]
10 A: <<all/dim> was ihnen WEIter helfen könnte;>
11    (1.0)
12 A: ja,=
13 E: <<pp> =ja->
```

Hier stellt der Arzt sich ausführlich vor und formuliert seine Aufgabe für das Gespräch. Dafür wählt er eine Formulierung, die einerseits nicht unbedingt zur Gattung Anamnese-Erhebung passt („dass wir beide uns einmal unterHALten,“), andererseits die Relevanzsetzungen der Patientin fokussiert: „was KÖNNte (-) bei ihnen: (.) noch releVANT sein-“. Die Patientin ratifiziert die so formulierte Aufgabe ohne Weiteres. Das ändert sich, als der Arzt seinen Wissensstand in Bezug auf ihre Erkrankung thematisiert:

16 Zum Fall von Frau Epang vgl. Gülich (2014: 134 ff.) (unter dem Aspekt der Professionalität des Arztes) und Gülich/Krafft (2015: 383 f.) (unter dem Aspekt der Ko-Konstruktion).

Beispiel 2.2

13 E: [<<pp> =ja->]
14 A: [.hh] UN:D- (1.3) ich habe KEIne
VORinformaTIOnen?
15 A: (---) deswegen- (---)
16 er!ZÄH!len sie einfach mal worum=s GEHT.
17 E: .h auch überHAUPT keine vorinformationen über mein
KRANKheitsbild?=
18 A: =hmhm\/
19 E: <<f> !KEI!ne;>
20 A: hmhm\/
21 (1.0)
22 E: ALso fang ich AN WO?
23 (1.0)
24 A: was ihnen WICHtig erscheint;
25 (1.2)

Der Arzt betont die Negation („KEIne VORinformaTIOnen?“, Z. 14) und begründet damit die der Patientin zugewiesene Erzählaufgabe. Darauf reagiert Frau Epang mit einer verschärfenden Reformulierung: Sie verstärkt die Negation („überHAUPT keine vorinformationen“) und bezieht sie ausdrücklich auf das „KRANKheitsbild“ (Z. 17). Nachdem der Arzt sehr sparsam, ohne besondere Hervorhebung bestätigt, reformuliert sie noch einmal, lauter und deutlicher („<<f> !KEI!ne;>“, Z. 19), was der Arzt wiederum unbetont bestätigt (Z. 20). Stimme und Sprechweise sowie (bei Einbeziehung der Videoaufnahme) Körperhaltung und Handgestik lassen deutlicher, als die Transkription es vermitteln kann, eine gewisse Empörung bei Frau Epang erkennen.[17] Für sie gehört zur Norm der Gattung Anamnesegespräch offenbar, dass der Arzt sich vorher über den Fall des Patienten oder der Patientin informiert hat. Durch verbale und prosodische Mittel setzt sie die Gattungserwartung und den Erwartungsbruch relevant – dieser wird als Fehlverhalten gedeutet. Das dokumentiert sie auf diese Weise sehr eindrücklich, aber sie kritisiert den Arzt nicht explizit; die institutionell für sie vorgesehene Gesprächsrolle gibt ihr keine „Sanktionsmacht“.

Der Arzt reagiert auf Frau Epangs manifeste Irritation über sein Versäumnis jedoch gar nicht, sondern reformuliert lediglich noch einmal seine Aufforderung, sie solle selbst ihre Schwerpunkte setzen. Dabei bleibt er auch, als sie nach einer

17 Es ist in diesem Rahmen nicht möglich, näher auf die Videoaufnahme einzugehen und die körperlichen Ressourcen, die die Patientin einsetzt, detailliert zu beschreiben oder gar zu zeigen. Zur Bedeutung multimodaler Ressourcen speziell beim Erzählen vgl. König/Oloff (2018).

kurzen Pause eine Frage zur Strukturierung der von ihr erwarteten Äußerung stellt („ALso fang ich AN WO?“, Z. 22). Das Fragewort wird durch die Platzierung am Ende und die so entstehende ungewöhnliche Struktur der Äußerung stark betont. Das scheint wiederum zu unterstreichen, dass durch die unzureichende Vorbereitung des Gegenübers eine gewisse Orientierungslosigkeit im Gespräch entsteht. Der Arzt antwortet erst nach einer Pause und weist Frau Epang dann wiederum die Aufgabe zu, selbst die Relevanzsetzungen vorzunehmen. Daraufhin macht sie nach anfänglichem Zögern in fragender Form einen Vorschlag:

Beispiel 2.3

```
26 E: .h m::: (--) ja- soll ich ihnen noch=n kurzen ABriss:
      (.) geben:?
27    über (2.5) DAS::: äh ja ich sach mal über meine
      KRANkengeSCHICHte?
28    (-) dass sie WA- also-
29 A: wäre eine MÖGlichkeit. j[a,    ]
30 E:                         [hmhm\/]
31 A: aber .hh ich glaube es ist äh wichtig überHAUPT mal
      alles zu berichten was ihnen .h im zuSAMmenhang DAmit
      (.) releVANT erscheint.
```

Als eine Möglichkeit, die ihr zugewiesene kommunikative Aufgabe zu lösen, nennt die Patientin nun „noch=n kurzen ABriss: (.) geben:?“. Sie setzt also in Koordination mit dem Arzt zur Gesprächsstrukturierung an, gerät dann aber ins Stocken, als sie die von ihr vorgeschlagene Form näher charakterisieren will: Nach „über“ folgt eine Pause, dann ein gedehntes „DAS:::“, was ein Artikel oder ein Pronomen sein könnte, dann bricht sie aber ab; es folgt ein metadiskursiver Kommentar, der den Vorschlagscharakter der Gattungsbezeichnung hervorhebt, auf die sie dann nachfolgend rekurriert (‚Krankengeschichte‘). Bei der Fortsetzung bricht sie wieder ab. Sie bemüht sich also um eine Anpassung an die Situationsdefinition des Arztes; dieser akzeptiert ihren Vorschlag als „eine MÖGlichkeit.“, reformuliert aber gleich noch einmal die Aufgabe der eigenen Relevanzsetzung.

Nach einer Pause (Z. 32) wählt die Patientin schließlich ein Muster, das ihr aus früheren Gesprächen vertraut sein dürfte:

Beispiel 2.4

```
32    (---)
33 E: hmhm\/ (1.1) .hh also mh (1.6)
34    dann kann ich ja ganz kurz: anfangen-
35    dass ich äh: (-) mit ZWÖLF jahren an=ner
```

```
      enzepha!LI!tis erkrankt bin,
36    .h u:nd äh: (1.4) ((kurzer Schnalzlaut)) DAraufhin (.)
      eine epilepSIE entwickelt habe-
37    mit grand MAL anfällen--
38    (1.7).h äh:m !DANN! h
```

Der Aushandlungsprozess endet hier also mit der Entscheidung für eine bestimmte ‚Gattung‘: die narrative Rekonstruktion der Krankengeschichte in chronologischer Reihenfolge. Nach der anfänglichen Irritation infolge der nicht erfüllten Gattungserwartung gewinnt Frau Epang durch diese Entscheidung nun wieder Gattungssicherheit.

Im weiteren Verlauf des Gesprächs akzentuiert die Patientin schnell ihre subjektiven Beschwerden und setzt damit tatsächlich eigene Schwerpunkte. Durch die selbstinitiierte narrative Rekonstruktion einzelner Episoden konkretisiert sie insbesondere ihre Angstthematik und setzt sie relevant. Zu einigen Aspekten ihrer Angst- oder Panikstörung liefert sie zudem detaillierte Schilderungen, die zweifellos der entstehenden Erzähldynamik geschuldet sind. Durch ärztliche Fragen oder durch Rekurs auf die Krankengeschichte in der Akte oder auf das Wissen über Krankheitssymptome hätten diese Aspekte wohl kaum zur Sprache gebracht werden können – ebenso wenig wie die extreme Belastung durch die Panikstörung, die die Patientin am Ende des Gesprächs bei der Rekonstruktion einer Episode unter Einsatz diverser multimodaler Ressourcen sehr anschaulich zum Ausdruck bringt. Ihr Verhalten hat sich im Laufe des Gesprächs deutlich verändert: Von der anfänglichen Empörung über die mangelnde Vorbereitung des Arztes und dem Zurückweisen eigener Relevanzsetzungen sind am Ende keine Spuren mehr zu erkennen.

Beispiel 3: Frau Stempel

Den beiden bisher analysierten Beispielen ist gemeinsam, dass die Irritationen und Aushandlungsprozesse hinsichtlich der rekonstruktiven Gattung Anamnesegespräch durch das (leitfadengemäße) Verhalten des Arztes ausgelöst wurden. Das nächste Beispiel zeigt dagegen einen Gesprächsanfang, in dem eine Patientin von sich aus eine solche Aushandlung initiiert. Die Situation unterscheidet sich von den anderen insofern, als es sich hier um eine Chefarztvisite handelt, und zwar auf einer Station für psychosomatische Epileptologie. Anwesend sind außer dem Chefarzt mehrere andere ÄrztInnen, TherapeutInnen und weitere an der Behandlung beteiligte Personen. In dieser Situation kommt nicht der Arzt in das Patientenzimmer, sondern der Patient oder die Patientin kommt in den Raum, in

dem die eben genannten Personen versammelt sind. Die PatientInnen auf der Station werden einige Tage vorher darüber informiert, wer von ihnen in der nächsten Visite dem Chefarzt vorgestellt werden soll. Für den Fall, dass die Gespräche aufgezeichnet werden sollen, werden sie auch darüber informiert und gebeten, sich vorher zu überlegen, ob sie dem zustimmen. Zu Beginn des Gesprächs fragt der Chefarzt dann ausdrücklich danach, und nur wenn der Patient bzw. die Patientin die Frage bejaht, wird das Aufnahmegerät eingeschaltet. Die erste Bemerkung des Chefarztes im folgenden Ausschnitt bezieht sich auf diese Frage.

Beispiel 3.1

```
01 A: das war die (-) frAge die sie (-) erwartet haben,
02    dann [ham wir ja jetz, (-) einen (-) <räuspert sich>
03 P:      [(jetz nEIn) ich ich wEIß nich,
04    äh: wolln SIE anfangen zu frAgen oder soll Ich
      anfangen,
05    ich weiß nich wie das jetz hier läuft, (--)
06 A: ja: wenn SIE fragen parat haben, dann schießen sie
      ruhig los
07 P: ja, gut,
08    (-) also: erstmal hätt ich äh: gerne ne frage
09    ob ich herrn doktor NAME ARZT (-) ähm als arzt (-)
      behalten kann,
10    (-) da er mich ja die ganzen jahre auch so schön (-)
      betreut hat
11    ((führt die Frage weiter aus, Chefarzt stellt spätere
      Entscheidung in Aussicht))
```

Die Patientin mit dem Pseudonym Frau Stempel nimmt hier *nicht* Bezug auf früher praktizierte Muster, sondern kommentiert ausdrücklich ihre Unkenntnis oder mangelnde Vertrautheit damit (Z. 3–5). Möglicherweise ist ihr speziell die Chefarztvisite tatsächlich nicht vertraut. Mit ihrer Frage, wer anfangen soll, bezieht sie sich offenbar auf das bevorstehende Gespräch. Ihr anschließender *account* dafür kann sich aber mit der verallgemeinernden Formulierung „ich weiß nich wie das jetz hier läuft," auch auf eine vorgegebene Form beziehen, für die es Regeln oder Konventionen gibt, also auf ein Modell, an dem man sich orientieren kann.

Der Chefarzt räumt ihr die angesprochene Möglichkeit ein, das Gespräch mit ihren eigenen Fragen zu eröffnen, ohne diese im institutionellen Kontext der Chefarztvisite eher ungewöhnliche Gesprächsorganisation ausdrücklich zu kommentieren. Er betont allerdings die Anredeform „SIE" (Z. 6) und benutzt mit „schießen sie ruhig los" (Z. 6) eine Redewendung, die eher in eine informelle Gesprächssi-

tuation passt; die Partikel „ruhig“ drückt zudem Einverständnis oder Ermunterung aus. Somit könnte seine Antwort auch als *account* dafür gesehen werden, dass die Situation für ihn eine unerwartete bzw. untypische ist, der er sich aber anpasst. Denn nun folgt eine Frage-Antwort-Sequenz, in der die Patientin fragt und der Chefarzt antwortet. Sie ist von vornherein als eine längere Sequenz gerahmt: Der Chefarzt spricht von „Fragen“ im Plural, und die Patientin kündigt mit „erstmal“ (Z. 8) eine Liste an und strukturiert die Sequenz auch im weiteren Verlauf durch entsprechende Einleitungen: „dann hab ich mir so einiges aufgeschrieben“ (damit leitet sie Fragen nach den MRT-Unterlagen ein); „dann hab ich eine frAge ähm (-) es gibt ähm (–) äh: (-) hab ich jetz im fernsehn gesehn“ (hier thematisiert sie Zusammenhänge zwischen EEG-Strömen und Musik). Im Anschluss daran stellt sie eine Frage zu ‚Biofeedback‘, mit der sie auch auf ihre Auren zu sprechen kommt. Sie begründet ihr Interesse am Biofeedback damit, dass sie „kleine Auren“ hat:

Beispiel 3.2

```
12 P: (. . . ) (--) ich hab mich aber hier schon schlau äh
      schlau gefragt,
13    (-) es gibt hier son biofeedback,
14    (-) das würd ich dann AUch mitmachen gerne (-) weil
      ich (-) (kleine) auren habe,
15    ja so (-) ich (   )
16 A: also sie brEchen sie schon ab.
17 P: ich [breche sie schon ab ja,]
18 A:     [<räuspert sich>        ]
```

Als ‚Aura‘ bezeichnen PatientInnen Vorgefühle, die einem Anfall vorausgehen. Das können Körperempfindungen wie Kribbeln oder Zittern sein, aber auch visuelle und auditive Wahrnehmungen oder Wahrnehmungsstörungen und Geruchs- oder Geschmacksempfindungen; auch Angst, Todesangst oder Halluzinationen kommen vor. Janz definiert in seinem Standardwerk „Die Epilepsien“ die Aura als die „der Selbsterfahrung des Kranken zugängliche Seite“ des Anfalls, im Unterschied zu der „ontischen, d. h. der Fremdwahrnehmung zugewandten Seite des Anfalls“ während der Bewusstlosigkeit. „Unter Aura verstehen wir das, was der Kranke vom Anfall erlebt“ (Janz 1969/1998: 420). Tatsächlich ist „die Aura selbst schon Anfall, nämlich der vom Kranken selbst wahrnehmbare Anteil des Anfalls. In der Mannigfaltigkeit epileptischer Auren spiegelt sich daher die ganze Fülle kritischer Erlebnisweisen wider, die von den Kranken erfahren werden“ (Janz 1969/1998: 421). Da die PatientInnen die Aura als Vorgefühl vor dem eigentlichen Anfall erleben, haben sie dadurch u. U. die Möglichkeit, sich vor dessen Beginn in Sicher-

heit zu bringen oder ihn abzuwehren. PatientInnen mit epileptischen Anfällen kommen oft von sich aus auf diese Möglichkeit zu sprechen, die in der psychosomatischen Epileptologie auch gezielt gefördert wird. Auch Frau Stempel thematisiert das Abbrechen ihrer Auren von sich aus. Zwar ist das Ende ihrer Äußerung (Z. 15) wegen lauter Störgeräusche in der Audioaufnahme unverständlich, aber da der Chefarzt seine Reaktion darauf (Z. 16) mit „also" einleitet, ist davon auszugehen, dass es sich um eine Reformulierung von Frau Stempels Äußerung handelt. Sie selbst behandelt die Äußerung des Arztes als Nachfrage und bestätigt das Abbrechen der Auren (Z. 17). In dem Zusammenhang greift der Arzt dann das Thema Biofeedback wieder auf:

Beispiel 3.3

```
19 A: dann braucht man eigentlich das biofeedback (nicht)
20    beim biofeedback lErnt man eigentlich dEr der gern das
      unterbrechen lernen möchte
21 P: hm hm,
22 A: aber noch nicht sElbst auf irgendwelche methoden
      gekommen ist
23    lernt dabei seine methode zu finden
24 P: ja, das klappt ja auch nich immer bei mir (--)
25    das is so (-) hm hm
26 A: ja trotzdem (-) (   ) setzt man dann an den eigenen
      erfAhrungen an
27    (-) [man (-)] fängt nich nochmal bei nUll an.
28 P:     [hm, hm,]
29    hm, hm,
30 A: biofEEdback heißt das nur (   ) gegenÜber sitzt,
31    der ist der (-) experte für DIEse dinge und (   )
32    also SIE haben, (-) ((räuspert sich))
33    jetzt jetzt komm Ich mal ins fragen (-)
34    äh SIE haben also auren, (-) die sie unterbrechen
      können.
35    [oder oder sie versUchen sie] zu unterbrechen
36 P: [ja seit neunzig hab ich das] versUcht,
37    und (-) aber immer (-) gelingt es mir nich
```

In diesem Ausschnitt werden eine Umstrukturierung des Gesprächs und ein Wechsel in der Rollenverteilung vorbereitet und vollzogen. Zunächst relativiert der Chefarzt die Relevanz des Biofeedbacks im Fall von Frau Stempel mit der Begründung, dass sie ihre Auren ja bereits abbricht. Dann setzt er durch Refor-

mulierungen die Bedeutung der individuellen Methoden und subjektiven Erfahrungen beim Abbrechen von Auren bzw. Anfällen relevant (Z. 22–23, 26, 27). Er kategorisiert einen der Anwesenden als „experte[n] für DIEse dinge“ (Z. 30–31) und wendet sich dann mit „also SIE haben,“ wieder direkt an die Patientin. Diese Äußerung bricht er aber ab und fügt einen metadiskursiven Kommentar ein, der ausdrücklich die weitere Gesprächsorganisation und den Wechsel in der Rollenverteilung thematisiert: „jetzt jetzt komm Ich mal ins fragen“ (Z. 33). Mit seiner unmittelbar anschließenden Frage „äh SIE haben also auren, (-) die sie unterbrechen können.“ greift er seine frühere Äußerung (Beispiel 3.2, Z. 16: „also sie brEchen sie schon ab.“) wieder auf und erweitert sie durch „oder oder sie versUchen sie zu unterbrechen“. Die Patientin bejaht die Frage, situiert dabei den Beginn ihrer diesbezüglichen Versuche („seit neunzig“) und evaluiert ihren Erfolg bzw. Misserfolg („aber immer (-) gelingt es mir nich“). Kurz darauf fordert der Arzt sie auf, eine Aura zu beschreiben, und Frau Stempel beginnt unverzüglich mit einer Schilderung der Bilder, die sie während ihrer Aura sieht (hier nicht mehr zitiert).

Im weiteren Verlauf des Gesprächs stellt nun der Arzt die Fragen, und die Patientin antwortet. Nach dem anfänglichen Aushandlungsprozess über die Art und Weise, wie das Gespräch organisiert werden soll, entwickelt sich eine Anamnese-Erhebung, bei der die epileptischen Auren in Form von Frage-Antwort-Sequenzen interaktiv rekonstruiert werden – im Unterschied zur narrativen Rekonstruktion in den beiden anderen Gesprächen. Die Übernahme der Gesprächsführung durch den Arzt ist im Gespräch mit Frau Stempel Schritt für Schritt erfolgt, ohne dass dies einen Bruch im Gesprächsablauf erzeugt hätte. Dabei lässt auch dieser Arzt der Patientin weiterhin viel Raum für die Schilderung ihrer subjektiven Aura-Empfindungen und setzt diese durch seine Nachfragen und Kommentare nachdrücklich relevant. Auch das Abbrechen oder Unterbrechen von Anfällen, das die Patientin in der Eröffnungsphase selbstinitiiert zur Sprache gebracht hat, spielt bis zum Ende des Gesprächs eine wichtige Rolle. Die anfängliche Auseinandersetzung mit der Frage, in welcher Form die rekonstruktive Gattung Anamnese-Erhebung realisiert werden soll, hat einen geeigneten Rahmen für eine detaillierte Darstellung des subjektiven Anfallserlebens eröffnet, die in dem hier skizzierten Kontext der psychosomatischen Epileptologie als eine wertvolle Grundlage für die Differenzialdiagnostik angesehen wird und aus diesem Grund die Konzeption des Gesprächsleitfadens nachhaltig bestimmt hat.

> Insofern kann als eine entscheidende Leistung dessen, der mit Patienten Klärung anstrebt, die Selbstzurücknahme und das Sprechen-Lassen erblickt werden, als eine subtile Aktivität, die von alltäglichen Diskursroutinen abweicht, wegführt, aber so auch unerwartetem Sinn zuführt. (Schöndienst 2004)

3 Anamnese-Erhebung als rekonstruktive Gattung: Resümee und Diskussion

3.1 Ergebnisse der exemplarischen Analysen

Ausgangspunkt für den vorliegenden Beitrag waren Beobachtungen an Gesprächen zwischen ÄrztInnen in einer Epilepsie- oder einer psychiatrischen Klinik und PatientInnen, die sich wegen Anfalls- und/oder Angsterkrankungen in stationärer Behandlung befinden. Die Gespräche waren im Rahmen interdisziplinärer Forschungsprojekte aufgezeichnet (Audio- oder Videoaufnahmen) und analysiert worden. Für die exemplarischen Analysen wurden Eröffnungsphasen von Gesprächen ausgewählt, in denen die kommunikative Darstellung der Krankheitsentwicklung bei der Anamnese-Erhebung verzögert in Angriff genommen wird. In metadiskursiven Kommentaren bringen die Beteiligten zum Ausdruck, dass sie unklare oder unterschiedliche Vorstellungen davon haben, wie diese kommunikative Aufgabe zu bearbeiten ist. Die Klärungs- und Aushandlungsprozesse, die daraus entstehen, lassen sich im Rahmen der Thematik des vorliegenden Bandes als Auseinandersetzung mit „Verfestigungen in der Interaktion" beschreiben, das heißt in diesem Fall: mit Erwartungen, die die TeilnehmerInnen mit der rekonstruktiven Gattung Anamnese-Erhebung verbinden und die im Gespräch nicht bestätigt werden.

Mit dieser Vorgehensweise habe ich als methodischen Zugang zur Gattungsthematik die Analyse von Fällen gewählt, in denen die Gattungsorientierung in der Interaktion zu einem Problem wird, das dann durch sprachlich-kommunikative Mittel verhandelt bzw. bearbeitet wird.[18] *Dass* die GesprächspartnerInnen sich an Gattungen orientieren, manifestiert sich besonders deutlich in solchen Störungen. Und deren interaktive Bearbeitung zeigt, dass Gattungen und Gattungserwartungen Teilnehmerkategorien sind, die somit aus den Daten heraus entwickelt werden können. Das ist ein wichtiger Unterschied beispielsweise zu textlinguistischen Definitionskriterien, die von den Analysierenden an die Daten herangetragen werden, wie etwa Differenzierungskriterien für Textsorten.[19] Die Aushandlungsprozesse geben Aufschluss über das Funktionieren von Gattungs-

18 Im Unterschied dazu beschreibt Imo (2013) Fälle von SprecherInnen, die über lange Sequenzen ihre jeweils eigene Agenda verfolgen, ohne dies zu bemerken.

19 Dafür geben etwa die Arbeiten in dem von Gülich und Raible (1975b) herausgegebenen Sammelband sowie Gülich/Raible (1975a) ein deutliches Beispiel. In Gülich (1986) wird ein Versuch unternommen, Textsorten aus der Teilnehmerperspektive zu betrachten, der näher an einem konversationsanalytischen Ansatz liegt.

orientierungen und vermitteln Einblicke in Sedimentierungsprozesse, vielleicht auch in Normierungsprozesse; sie zeigen, in welchem Maße Änderungen oder Abwandlungen möglich sind.

Die drei Beispiele aus Arzt-Patient-Gesprächen, die ich hier vorgestellt habe, stehen für verschiedene Arten von gattungsbezogenen Problemen oder Störungen in der Interaktion und ihrer Bewältigung. Im ersten Fall (Frau Graumann) geht es um den Gesprächs*ablauf* und die Gesprächs*organisation*. Das Gespräch stockt zu Beginn kurz, als die Patientin ihre vom Vorgehen des Arztes abweichenden Erwartungen verbalisiert („ich dachte sie stellen ↑FRAgen;“). Sie geht dann aber schnell auf die Frage des Arztes nach ihren Erwartungen an das Gespräch ein, und daraus entwickelt sich eine ausführliche Darstellung ihrer Krankheitsgeschichte, eingebettet in ihre Lebensgeschichte.

Im zweiten Beispiel (Frau Epang) kann man durchaus von einer Störung sprechen. Im Zentrum steht dabei zunächst die Selbstbeschreibung des Arztes als jemand, der „keine Vorinformationen“ über die Erkrankung der Patientin hat. Frau Epang bringt durch verschiedene Kontextualisierungsverfahren zum Ausdruck, dass sie vom Arzt eine andere Informiertheit erwartet hat (z. B. Kenntnis ihrer Erkrankung, Studium der Krankenakte) und dass sie diese auch als notwendig erachtet. Angesichts dieses interaktiv konstituierten offenkundigen Mangels müssen die Beteiligten eine alternative Vorgehensweise entwickeln (Rekapitulation der Krankheitsentwicklung). Diese verläuft dann allerdings problemlos.

Im dritten Beispiel (Frau Stempel) ist es der Arzt, der vor eine ungewohnte Situation gestellt wird, als die Patientin ihre Unkenntnis des Ablaufs verbalisiert („ich weiß nich wie das jetz hier läuft,“) und zwei verschiedene Möglichkeiten eröffnet: „wolln SIE anfangen zu frAgen oder soll Ich anfangen,“. Er lässt sich zunächst auf die zweite Möglichkeit ein, die ihn in eine im institutionellen Kontext einer Chefarztvisite untypische Rolle bringt, nämlich statt der des Fragenden die des auf Fragen Antwortenden. Der spätere Übergang zur Gattung Anamnese-Erhebung mit Hilfe ärztlicher Fragen erfolgt schrittweise und konfliktfrei, was zeigt, dass diese Gesprächsstruktur für beide InteraktantInnen erwartbar ist.

In allen drei Fällen spielt bei den Gattungserwartungen der Gesprächs*ablauf* eine Rolle; hinzu kommt in Beispiel 1 die Gestaltung des Gesprächs (Frage und Antwort vs. narrative Rekonstruktion), in Beispiel 2 die Gesprächsvorbereitung und der Wissensstand des Arztes, in Beispiel 3 die Rollenverteilung. In allen drei Fällen gebrauchen die Beteiligten, vor allem die Patientinnen, häufig metadiskursive Kommentare, die sich auf die Gesprächsorganisation beziehen. Dadurch entsteht eine zusätzliche metadiskursive Ebene, die den Raum der Verständigung über die Gattungserwartungen erweitert. In allen drei Fällen wirken anfängliche Irritation und Aushandlungsprozess sich letzten Endes positiv auf das Gespräch insgesamt aus, da die Patientinnen den ihnen eröffneten Raum zur Darstellung

ihrer subjektiven Beschwerden zu nutzen vermögen, wobei sie sich wiederum an Mustern rekonstruktiver Gattungen orientieren, z. B. dem der chronologischen Krankheitsnarration. Damit nutzen sie zugleich die Möglichkeit, ihre eigenen Relevanzen zu setzen. Gerade darin liegt ja auch der Sinn des einleitend skizzierten Gesprächsleitfadens, der wiederum für die Störungen verantwortlich ist.

3.2 Variationsspielraum im Umgang mit der Gattung

In den beiden zugrunde liegenden Corpora (s. o. Fußnote 1), in denen die Gesprächsführung sich an dem Leitfaden orientiert, finden sich zu den hier beobachteten Phänomenen zahlreiche Parallelen, die diese Arten der Auseinandersetzung mit Gattungserwartungen bestätigen, zum Teil auch modifizieren oder um zusätzliche Aspekte erweitern. Es wäre ohne Zweifel lohnend für eine Auseinandersetzung mit ärztlicher Gesprächsführung, die Corpora einmal gezielt auf Beispiele für solche gattungsbezogenen Probleme zu untersuchen. Man müsste für eine konversationsanalytische Vorgehensweise Kollektionen bilden, um die gesamte Breite des Umgangs damit und so den „Variationsspielraum für jede lokale Aktualisierung“ (Günthner 2013: 359) der Gattung Anamnese-Erhebung auszuloten. Das ist im Rahmen dieses Beitrags nicht möglich. Um die Variationsbreite aber wenigstens anzudeuten, sollen im Folgenden den drei exemplarisch analysierten Beispielen einige weitere Beobachtungen zugeordnet werden.

Eine Parallele zum Gespräch mit Frau Graumann und eine leichte Verzögerung im Ablauf nach der Erzählaufforderung findet sich z. B. bei Frau Pauly, die metadiskursiv ihr eigenes Gesprächsverhalten kommentiert (man habe ihr gesagt, sie solle strukturierter erzählen, nicht so „durcheinander“) und sich dann (wie Frau Epang) für eine chronologische Rekonstruktion der Krankheitsentwicklung entscheidet.

Diese Entscheidung trifft auch Frau Wilkening, nachdem die betreffende Ärztin zu Beginn ausführlich den von ihr geplanten Gesprächsablauf thematisiert hat: Sie habe etwa eine Dreiviertelstunde Zeit und wolle im ersten Teil „gerne einfach mal zuhören“, was der Patientin wichtig sei und was sie für Erwartungen an das Gespräch habe; eventuell würde sie später noch Fragen stellen. Auch hier reagiert die Patientin zunächst verunsichert, aber nach Nachfragen und kurzem Zögern präsentiert sie eine erste Narration ihrer Krankheitsentwicklung (vgl. die detaillierte Analyse in Lindemann 2012: 73 ff.).

Auch längere Aushandlungsprozesse wie im Beispiel von Frau Epang finden sich im Corpus häufiger. Sie entstehen vor allem durch wiederholte oder komplexe Nachfragen zur Verständigungssicherung. Manche PatientInnen sagen ausdrücklich, dass sie nicht verstanden haben, was sie jetzt erzählen sollen. Im Fall von

Herrn Koch hat dies zur Folge, dass die Ärztin weite Teile ihrer Erläuterungen zum Gesprächsablauf reformuliert. In einem besonders anschaulichen Fall greift die auf den Gesprächsverlauf bezogene Unsicherheit eines anderen Patienten (Herr Schott) offenbar auch auf andere Faktoren über: Als die betreffende Ärztin sich ausdrücklich als nicht vorinformiert darstellt, versichert er sich u. a., ob er auch erklären solle, was Epilepsie ist, und verweist auf die Grenzen seines Wissens über seinen klinischen Zustand und auf die Akten, in denen das nachzulesen sei. Die Ärztin sieht sich daraufhin genötigt zu präzisieren, dass sie Ärztin und auch Neurologin und daher mit dem Begriff Epilepsie vertraut sei. Die Unsicherheit des Patienten in Bezug darauf, was die Ärztin in diesem Gespräch von ihm erwartet, erweitert sich hier also auf deren institutionelle Rolle und ihre Fachkompetenz, was wiederum auch auf seine eigene Rolle im Gespräch zurückwirkt.

Auch zum Fall von Frau Stempel gibt es Parallelen. So ergreift ein Patient (Herr Jensen) gleich zu Beginn die Initiative und will schon ins Gespräch einsteigen, während eine Technikerin noch damit beschäftigt ist, die Videoaufnahme einzurichten (vgl. Lindemann 2012: 67 ff.). Er beginnt dann ohne eine Aufforderung des Arztes, seine aktuellen Beschwerden zu beschreiben und anschließend ausführlich seine Biographie narrativ zu rekonstruieren. Interessant ist in diesem Fall auch, dass der Arzt sich darauf einlässt, aber sehr viel später im Gespräch dann ‚seinen‘ Anfang nachholt: Er stellt die im Leitfaden vorgesehene Eingangsfrage, obwohl der Patient über seine Anliegen zu diesem Zeitpunkt schon vieles gesagt hat und damit genau das getan hat, was mit Hilfe des Leitfadens erreicht werden soll.

Schließlich gibt es auch Leitfaden-Gespräche, in denen der Arzt oder die Ärztin mit ausdrücklichen Erläuterungen zur Vorgehensweise im Gespräch einen *account* für einen irgendwie abweichenden oder ungewöhnlichen Verlauf gibt, die PatientInnen ihrerseits aber auf diesen Aspekt gar nicht eingehen, ihn weder kommentieren noch in irgendeiner Weise Irritation zeigen, sondern die ihnen zugewiesene kommunikative Aufgabe einfach akzeptieren. Die meisten beginnen dann ohne Weiteres mit einer chronologischen Rekonstruktion der Krankheitsentwicklung. Das gilt im Übrigen auch für Fälle, in denen (am Leitfaden orientierte) Gespräche von ProjektmitarbeiterInnen geführt werden.[20] Da die betreffenden PatientInnen wissen, dass ihre GesprächspartnerInnen keine ÄrztInnen sind, ist es nicht verwunderlich, dass hier keine Gattungserwartungen in Bezug auf Anamnesegespräche thematisiert werden.

20 Dies gilt z. B. für die in von Fabeck (2012) analysierten Gespräche, ebenso für einige der Gespräche, die in Surmann (2005) behandelt werden.

Dasselbe ist aber in dem Corpus von Gesprächen mit englischen PatientInnen zu beobachten, das Markus Reuber in Sheffield erstellt hat (siehe Fußnote 3), und hier sind die Voraussetzungen etwas andere. Reuber hat den Leitfaden aus den Bielefelder Projekten übernommen und führt selbst die Gespräche mit den in die Studie einbezogenen PatientInnen. Diese Gespräche finden im klinischen Kontext statt, und die PatientInnen wissen, dass ihr Gesprächspartner Arzt ist, auch wenn er sie nicht selbst behandelt. Hier ist zweifellos entscheidend, dass er die Gespräche anders rahmt als die ÄrztInnen in den Bielefelder Corpora: Er bedankt sich zuerst bei den PatientInnen für die Hilfe bei dem Forschungsprojekt; dadurch evoziert er eher die Gattung Interview als ein Anamnesegespräch. Dann stellt er die Frage nach den Erwartungen, die der Patient oder die Patientin mit dem Krankenhausaufenthalt verbindet. Die PatientInnen beginnen darauf unverzüglich mit der Darstellung ihrer Beschwerden. Irritationen über die Gesprächsführung des Arztes, metadiskursive Kommentare dazu oder Aushandlungsprozesse kommen in diesen Gesprächen nicht vor. Diese Tatsache bestätigt, dass in den im vorliegenden Beitrag beschriebenen Aushandlungsprozessen nicht die konversationellen Verfahren als solche das Problem sind, sondern die rekonstruktive Gattung Anamnese-Erhebung insgesamt. Als solche werden weder die Gespräche von ProjektmitarbeiterInnen mit PatientInnen gerahmt noch die Interviews in Sheffield; daher bedarf die Frage der Gattung dort keiner Klärung.

3.3 Der „Mehrwert" des Gattungskonzepts

Wenn man die Anamnese-Erhebung als Gattung betrachtet, wird die Aufmerksamkeit auf Erwartungen und Aushandlungsprozesse gelenkt, die mit dieser Gattung verbunden sind. Diese Aspekte wurden in den hier zugrunde liegenden Gesprächscorpora bislang nicht umfassend und systematisch analysiert. In den Forschungsprojekten, für die sie erhoben wurden, standen mit dem interdisziplinären Interesse an differenzialdiagnostischer Auswertung insbesondere die konversationellen Verfahren im Vordergrund, die die PatientInnen bei der narrativen Rekonstruktion ihrer Beschwerden einsetzen. Um diese Verfahren erkennen zu können, war eine andere Gesprächsführung erforderlich als jene, die im Allgemeinen bei der Anamnese-Erhebung praktiziert wird. Wie die PatientInnen auf Veränderungen in der Realisierung dieser Gattung reagieren, wie sie sich ggf. mit der für sie ungewohnten Form auseinandersetzen, kam in den bisherigen Arbeiten allenfalls am Rande zur Sprache.

Für die Analyse der hier ausgewählten Gesprächsausschnitte hat sich der Gattungsbegriff als zentral erwiesen: Er vermittelt eine neue Sicht auf die konver-

sationellen Aushandlungsprozesse, die sich auf die Lösung der kommunikativen Aufgabe, die Rekonstruktion der Beschwerden im Arzt-Patient-Gespräch, beziehen. Gegenüber einem Konzept wie ‚Vorgeformtheit', das es ebenfalls erlaubt, die „Orientierung am Modell" in der Interaktion aufzuzeigen (vgl. z. B. Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 2007a), hat das Gattungskonzept Günthner zufolge einen „Mehrwert" für die Sprachwissenschaft. Dieser resultiert daraus, dass „die Gattungsanalyse stets den Bezug zu soziokulturellen Konzepten und Theorien der alltäglichen Kommunikation von Wirklichkeit" hat (Günthner 2018: 361). Zudem ist ein zentraler Aspekt dieses Konzepts, dass Gattungen jeweils in situ realisiert werden, d. h. in konkreten Gesprächssituationen und bezogen auf ein spezifisches Gegenüber. Es beinhaltet also eine gewisse Flexibilität und berücksichtigt den je spezifischen Kontext, in dem sedimentierte Muster aktualisiert werden. Dadurch macht es die lokalen Anpassungsleistungen erkennbar.

In einem Übersichtsartikel betont Günthner (2013) den gesellschaftlichen Stellenwert von ‚kommunikativen Gattungen'. Sie definiert diese als „historisch und kulturell spezifische, gesellschaftlich verfestigte Lösungen kommunikativer Probleme" und sieht ihre Funktion in „der Bewältigung, Vermittlung und Tradierung intersubjektiver Erfahrungen der Lebenswelt". Die Bezeichnung ‚kommunikative Gattung' soll sich speziell auf solche Lösungen beziehen, die „nicht nur musterhaft verfestigt bzw. routinisiert" sind, sondern „darüber hinaus auch eine gewisse sequenzielle Komplexität" aufweisen (als Beispiele nennt sie u. a. Festvorträge, Witze, Klatschgeschichten; Günthner 2013: 357). Diese Präzisierung erscheint mir wichtig, weil sie die Aufmerksamkeit auf komplexere Formen und Globalstrukturen lenkt. Dadurch unterscheiden sich kommunikative Gattungen von anderen Formen von Vorgeformtheit oder Formelhaftigkeit, wobei die Grenzen sicher fließend sind (vgl. auch Bergmann/Peräkylä i. d. B.; Deppermann i. d. B.; Knoblauch i. d. B.; Mazeland i. d. B.). Bei der Rekonstruktion der Beschwerden oder der Krankengeschichte in Arzt-Patient-Interaktionen greift die Analyse zu kurz, wenn sie sich nur auf einzelne vorgeformte bzw. formelhafte Elemente oder routinisierte Muster als konversationelle Ressourcen bezieht. Vielmehr gehört dazu auch die von Günthner angesprochene „gewisse sequenzielle Komplexität", die sich in der interaktiven Bewältigung einer kommunikativen Aufgabe zeigt und die in diesem Fall auch institutionell geprägt ist. Einen Zusammenhang zwischen Institutionen und Gattungen stellt bereits Luckmann her (vgl. den Beitrag von Ayaß i. d. B.), er betont aber auch den Unterschied: „Tatsächlich können kommunikative Gattungen in einer für Soziologen naheliegenden Weise in Analogie zu gesellschaftlichen Institutionen verstanden werden – solange man einen wesentlichen Unterschied nicht vergisst. Gesellschaftliche Institutionen sind mehr oder minder wirksame und verbindliche ‚Lösungen' für ‚Probleme' gesellschaftlichen Lebens. Kommunikative Gattungen sind dagegen mehr oder

minder wirksame und verbindliche ‚Lösungen' von spezifisch kommunikativen ‚Problemen'" (Luckmann 1986: 202).

Auf diesen Unterschied weist auch Lachmann ausdrücklich hin: „Dennoch bleibt bei Luckmann die Differenz zwischen spontaner und gattungsbezogener Rede bestehen, d. h. es wird ein Freiraum verbaler Interaktion offen gehalten" (Lachmann 2018: 317). Dieser Aspekt des Luckmann'schen Gattungskonzepts, der durch Formulierungen wie „mehr oder minder wirksame und verbindliche Lösungen" und Begriffe wie „Freiraum" oder „Variationsspielraum" gefasst wird, hat sich für die vorliegende Untersuchung als besonders wichtig erwiesen (vgl. auch Knoblauch i. d. B.).

Die ÄrztInnen nutzen diesen „Freiraum", wenn sie sich an dem skizzierten Leitfaden orientieren und in Auseinandersetzung mit herkömmlichen, institutionell geprägten Gattungserwartungen der PatientInnen interaktiv eine Gesprächsform herstellen (im Sinne eines ‚interactional achievement'), bei der das Interesse an den subjektiven Empfindungen im Mittelpunkt steht und die den Relevanzsetzungen der PatientInnen gerecht wird.

Diese besondere Bedeutung des Subjektiven wird in herkömmlichen Arzt-Patient-Gesprächen häufig vernachlässigt (Schöndienst 2001). Viktor von Weizsäcker charakterisiert sie bereits in seinen 1933 gehaltenen „Vorlesungen über allgemeine Therapie" als „ärztliche Grundhaltung":

> Die Krankheit soll dem Arzt zuerst so erscheinen, wie sie dem Kranken selbst erscheint, nicht wie sie nach bekannten klinischen Bildern und nach Gesetzen der Pathologie vermutlich ‚*ist*'. Die Darstellung der Entstehung und des Wesens der Krankheit, wie sie ihm erscheinen, darf nicht gestört werden, weil dieses subjektive Bild des Kranken etwas zeigt, was in ihm vor sich geht: es hat somit einen objektiven Wert; ihm entspricht eine Realität im Kranken. Stellen wir dagegen Fragen, die sich der Kranke selbst nicht stellt, so verstummt diese Realität in ihm. (zitiert nach Jacobi 2001: 225)

Aus der Sicht der eingangs erwähnten Forschungen, in denen es um Beiträge zur Differenzialdiagnostik und auch zur Psychotherapie geht, ist es entscheidend, zu diesem „subjektiven Bild des Kranken" Zugang zu finden. Wenn Anamnesegespräche oder Darstellungen der Krankheitsentwicklung das leisten sollen, kann bei der kommunikativen Gattung Anamnesegespräch eine Umgestaltung herkömmlicher Formen erforderlich sein, die sowohl für die PatientInnen als auch für die ÄrztInnen Veränderungen mit sich bringt. Dafür kommt sie aber dem Ziel näher, einen konversationsanalytischen Beitrag zur Differenzialdiagnose zu leisten.

Literatur

Ayaß, Ruth (i. d. B.): Projektive Gattungen. Die kommunikative Verfertigung von Zukunft. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Bergmann, Jörg und Thomas Luckmann (1995): Reconstructive Genres of Everyday Communication. In: Quasthoff, Uta M. (Hrsg.), *Aspects of Oral Communication*, S. 289–304. Berlin: de Gruyter.

Bergmann, Jörg und Anssi Peräkylä (i. d. B.): Traumdarstellungen als Narratoid. Epistemische Sprünge bei der Wiedergabe von Träumen. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Couper-Kuhlen, Elizabeth und Sandra A. Thompson (i. d. B.): Ratschläge in der Alltagskommunikation: Zur Verwendung einer sedimentierten Form im Englischen. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Dausendschön-Gay, Ulrich, Elisabeth Gülich und Ulrich Krafft (2007a): Vorgeformtheit als Ressource im konversationellen Formulierungs- und Verständigungsprozess. In: Hausendorf, Heiko (Hrsg.), *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion*, S. 181–219. Tübingen: Narr.

Dausendschön-Gay, Ulrich, Elisabeth Gülich und Ulrich Krafft (2007b): Phraseologische/formelhafte Texte. In: Burger, Harald et al. (Hrsg.), *Phraseologie. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, S. 468–481. Berlin: de Gruyter.

Deppermann, Arnulf (i. d. B.): Imperative im Deutschen: Konstruktionen, Praktiken oder social action formats? In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Deppermann, Arnulf und Silke Reineke (2017): Epistemische Praktiken und ihre feinen Unterschiede. Verwendungen von *ich dachte* in gesprochener Sprache. In: Deppermann, Arnulf, Nadine Proske und Arne Zeschel (Hrsg.), *Verben im interaktiven Kontext. Bewegungsverben und mentale Verben im gesprochenen Deutsch*, S. 337–375. Tübingen: Narr.

von Fabeck, Friederike (2012): *Zur Dynamik narrativer (Re-)Konstruktionen im Behandlungsverlauf dissoziativer Patienten*. Bielefeld: Universitätsbibliothek Bielefeld. Hochschulschriften (Online-Ressource). http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2540577 (20.08.2020).

Frank-Job, Barbara et al. (2017): Klinische Differenzialdiagnostik und linguistische Analyse von Gesprächen: Neue Wege in Datenerhebung, Analyse und Auswertung im interdisziplinären Forschungskontext. In: Kochler, Carsten, Tanja Rinker und Eberhard Schulz (Hrsg.), *Neurolinguistik, Klinische Linguistik, Sprachpathologie*, S. 185–217. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.

Gülich, Elisabeth (1986): Textsorten in der Kommunikationspraxis. In: Kallmeyer, Werner (Hrsg.), *Kommunikationstypologie. Handlungsmuster, Textsorten, Situationstypen. Jahrbuch 1985 des Instituts für deutsche Sprache*, S. 15–46. Düsseldorf: Schwann.

Gülich, Elisabeth (2007): „Volle Palette in Flammen“. Zur Orientierung an vorgeformten Strukturen beim Reden über Angst. In: *Psychotherapie & Sozialwissenschaft. Zeitschrift für qualitative Forschung und klinische Praxis*, 9(1):59–87.

Gülich, Elisabeth (2014): Praxis der Fallarbeit im psychosomatischen Kontext aus der Sicht der Gesprächsforschung. In: Bergmann, Jörg R., Ulrich Dausendschön-Gay und Frank Ober-

zaucher (Hrsg.), *Der Fall. Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns*, S. 125–155. Bielefeld: transcript Verlag.

Gülich, Elisabeth und Ulrich Krafft (2015): Ko-Konstruktion von Anfallsschilderungen in Arzt-Patient-Gesprächen. In: Dausendschön-Gay, Ulrich, Elisabeth Gülich und Ulrich Krafft (Hrsg.), *Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen*, S. 373–400. Bielefeld: transcript Verlag.

Gülich, Elisabeth und Lorenza Mondada (2008): *Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen (unter Mitarbeit von Ingrid Furchner)*. Tübingen: Niemeyer.

Gülich, Elisabeth und Wolfgang Raible (1975a): Textsorten-Probleme. In: *Linguistische Probleme der Textanalyse. Jahrbuch 1973 des Instituts für deutsche Sprache*, S. 144–197. Düsseldorf: Schwann.

Gülich, Elisabeth und Wolfgang Raible (Hrsg.) (1975b): *Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht*. Frankfurt a. M.: Athenäum, 2. Aufl.

Günthner, Susanne (2006): Rhetorische Verfahren bei der Vermittlung von Panikattacken. Zur Kommunikation von Angst in informellen Gesprächskontexten. In: *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 7:124–151.

Günthner, Susanne (2013): Kommunikative Gattungen. In: Auer, Peter (Hrsg.), *Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition*, S. 357–361. Stuttgart: Metzler.

Günthner, Susanne (2018): Thomas Luckmanns Einfluss auf die Sprachwissenschaft – Kommunikative Gattungen im Alltagsgebrauch am Beispiel onkologischer Aufklärungsgespräche. In: Endreß, Martin und Alois Hahn (Hrsg.), *Lebensweltheorie und Gesellschaftsanalyse. Studien zum Werk von Thomas Luckmann*, S. 358–400. Köln: Herbert von Halem Verlag.

Heritage, John (1984): A Change-of-State Token and Aspects of Its Sequential Placement. In: Atkinson, J. Maxwell und John Heritage (Hrsg.), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*, S. 299–345. Cambridge: CUP.

Imo, Wolfgang (2009): Konstruktion oder Funktion? Erkenntnisprozeßmarker („change-of-state tokens“) im Deutschen. In: Günthner, Susanne und Jörg Bücker (Hrsg.), *Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung*, S. 57–86. Berlin: de Gruyter.

Imo, Wolfgang (2013): „Aneinander vorbei reden“ – Wenn kommunikative Projekte scheitern. In: *Deutsche Sprache*, 1:52–71.

Jacobi, Rainer-M. E. (2001): Hören auf den anderen. Das Erzählen bei Walter Benjamin und Viktor von Weizsäcker – ein Versuch. In: Jacobi, Rainer-M. E., Peter C. Claussen und Peter Wolf (Hrsg.), *Die Wahrheit der Begegnung. Anthropologische Perspektiven der Neurologie. Festschrift für Dieter Janz*, S. 215–247. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Janz, Dieter (1969/1998): *Die Epilepsien. Spezielle Pathologie und Therapie*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.

Knerich, Heike (2013): *Vorgeformte Strukturen als Formulierungsressource beim Sprechen über Angst und Anfälle*. Berlin: Logos-Verlag.

Knoblauch, Hubert (i. d. B.): Von kommunikativen Gattungen zu kommunikativen Formen: Konsequenzen des kommunikativen Konstruktivismus. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

König, Katharina und Florence Oloff (Hrsg.) (2018): *Erzählen multimodal*. Themenheft 19 der Zeitschrift. In: *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*.

Lachmann, Renate (2018): Kommunikationsforschung und ‚gestörte Kommunikation‘. In: Endreß, Martin und Alois Hahn (Hrsg.), *Lebensweltheorie und Gesellschaftsanalyse. Studien zum Werk von Thomas Luckmann*, S. 316–333. Köln: Herbert von Halem Verlag.

Lindemann, Katrin (2012): *Angst im Gespräch. Eine gesprächsanalytische Studie zur kommunikativen Darstellung von Angst*. Göttingen: V&R unipress.
Luckmann, Thomas (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 27: Kultur und Gesellschaft,* S. 191-211.
Luckmann, Thomas (1988): Kommunikative Gattungen im kommunikativen „Haushalt“ einer Gesellschaft. In: Smolka-Koerdt, Gisela, Peter M. Spangenberg und Dagmar Tillmann-Bartylla (Hrsg.), *Der Ursprung von Literatur. Medien, Rollen, Kommunikationssituationen zwischen 1450 und 1650*, S. 279–288. München: Fink.
Mazeland, Harrie (i. d. B.): Die Aktivität als eigenständiger interaktionsorganisierender Bereich. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.
Plug, Leendert, Basil Sharrack und Markus Reuber (2009): Conversation Analysis Can Help to Distinguish between Epilepsy and Non-Epileptic Seizure Disorders: A Case Comparison. In: *Seizure*, 18:43–50.
Reuber, Markus et al. (2009): Using Interactional and Linguistic Analysis to Distinguish between Epileptic and Psychogenic Non-Epileptic Seizures. A Prospective Blinded Multi-Rater Study. In: *Epilepsy and Behaviour*, 16:139–144.
Reuber, Markus et al. (2014): Comment ce que disent les patients peut nous renseigner sur leurs crises non épileptiques psychogènes. In: *Neurophysiologie Clinique / Clinical Neurophysiology*, 44(4):375–388.
Sacks, Harvey (1992): *Lectures on Conversation. Bd. I und II (1964–72)* (edited by Gail Jefferson, with an Introduction by Emanuel A. Schegloff). Oxford: Basil Blackwell.
Schöndienst, Martin (2001): Konversationsanalytische Zugänge zu Gesprächen über Anfälle. In: Jacobi, Rainer-M. E., Peter C. Claussen und Peter Wolf (Hrsg.), *Die Wahrheit der Begegnung. Anthropologische Perspektiven der Neurologie. Festschrift für Dieter Janz*, S. 73–84. Würzburg: Königshausen & Neumann.
Schöndienst, Martin (2004): *Narrativ-basierter epileptologischer Ansatz am Beispiel eines Transkripts*. Unveröffentlichtes Manuskript. Bielefeld.
Schöndienst, Martin und Katrin Lindemann (2012): Panic, Ictal Fear and Hyperventilation. In: Reuber, Markus und Steven Schachter (Hrsg.), *Borderland of Epilepsy Revisited*, S. 63–73. Oxford: OUP.
Schwabe, Meike, S. J. Howell und Markus Reuber (2007): Differential Diagnosis of Seizure Disorders: A Conversation Analytic Approach. In: *Social Science and Medicine*, 65:712–724.
Selting, Margret et al. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem GAT. In: *Linguistische Berichte*, 173:91–122.
Surmann, Volker (2005): *Anfallsbilder. Metaphorische Konzepte im Sprechen anfallskranker Menschen*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Helga Kotthoff

Zum Indizieren schulorientierter Mutterschaft in Lehrperson-Eltern-Gesprächen

1 Einleitung

Ich stelle in diesem Artikel einige Gesprächsausschnitte aus dem schulischen Kontext von Lehrperson-Eltern-Gesprächen vor, in denen Mütter (die in der Mehrzahl allein die Elternseite vertreten) narrativ Einblicke in Geschehnisse rund um den zur Debatte stehenden Schüler/die Schülerin zu Hause geben (Kotthoff 2015). Wenn man solche Erzählungen, die viele Redeanimationen (Günthner 1997, 1999, 2002) enthalten, mit den wenigen Auftritten einiger Väter in diesem institutionellen Gesprächstyp vergleicht, treten Unterschiede zu Tage, die Gender als ein spezifisches kulturelles Konstrukt relevant setzen (Günthner 2008). Mütter führen sich in narrativen Fragmenten häufig mahnend und das Kind unterweisend vor; Kinder oder Jugendliche werden widerständig inszeniert. Väter inszenieren in diesem Kontext hingegen keine so schulbezogen besonders relevante Rolle. Für die Rekonstruktion dieser indirekten Relevantsetzung von Gender (als spezifische Form mütterlichen Handelns) arbeite ich mit dem anthropologisch-interpretativen Ansatz der Indexikalisierung (McElhinny 2003), der auch nicht-exklusive und hintergründige Beziehungen zwischen stilistischen Merkmalen, Sprechaktivitäten und sozialen Kategorien, z. B. derjenigen von Gender, erfassen kann und auch eine rekonstruktive Rückbindung an gesellschaftliche Verhältnisse erlaubt. Das Konzept des „indexing"/Indizierens ist besser als dasjenige des „doing" in der Lage, Kopplungen und Ko-Artikulationen verschiedener identitätsbezogener Relevantsetzungen zu erfassen (Kotthoff /Nübling 2018, später im Artikel mehr dazu). Über alle theoretischen und empirischen Dimensionen des Projekts[1] stand ich mit Susanne Günthner von Beginn an in Kontakt und ich möchte mich herzlich nicht nur für diese Dimension einer mitunter auch fachlich ausgerichteten Freundschaft bedanken.

1 Dankenswerterweise wird das Projekt zur „interaktionalen Soziolinguistik schulischer Sprechstundengespräche" von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanziert.

https://doi.org/10.1515/9783110637502-006

2 Zu schulischen Sprechstunden

Dynamiken und Verfestigungen in schulischen Lehrer/in-Eltern-Sprechstunden-gesprächen sind erst seit einigen Jahren in den Fokus der deutschsprachigen Gesprächsforschung gerückt (Kotthoff 2012; Wegner 2016; Mundwiler 2017; Bonanati 2017[2]). LehrerInnen und Eltern tauschen darin ihre jeweiligen Perspektiven auf den Schüler/die Schülerin miteinander aus, gleichen sie ab oder lassen sie auch in Widerspruch treten. Auch die Forschung aus anderen Ländern zu diesem Gesprächstyp zeigt, dass beide Seiten sich darin im Bezug auf das Kind als kompetent vorführen und in der Interaktion auch die moralische Identität der guten Mutter oder guten Lehrerperson) etablieren und als im Sinne des Kindes agierend (Baker/Keogh 1997) – beispielsweise in fragmentarischen Geschichten aus den jeweiligen Institutionen Schule und Elternhaus (Kotthoff 2015), wobei auf Elternseite verschiedene Differenzen in dieser schulbezogenen Selbstdarstellung deutlich werden. Hier steht die im Kontext dargebotene kommunikative Inszenierung von Mutter- und Vaterschaft im Zentrum. Beim Reden über die Schüler/innen spielen Mitgliedschaftskategorisierungen „guten" und "schlechten" Schüler-Seins in den Gesprächen eine wichtige Rolle und es zeigt sich durchgängig eine hohe Dichte an konversationellen Bewertungsaktivitäten (Mazeland/Berenst 2008). In den Gesprächen gehen Leistungsbeschreibungen in unterschiedliche Formate ein (Narrationen, Beratungssequenzen, argumentativen Sequenzen), an deren Ko-Konstruktion sich viele Eltern beteiligen – aber unter Darbietung durchaus unterschiedlicher eigener Kompetenzen (Kotthoff 2012). Unterschiede in diskursiven schulbezogenen Passungen von Eltern und Lehrpersonen treten somit hervor. Mit dem deutschen Schulsystem wenig vertraute Eltern und solche, die ihre materiellen und bildungsmäßigen Ressourcen nicht in den Vordergrund bringen können (z. B. mangels Vorhandenseins) ko-konstruieren mit den Lehrperson mehr Asymmetrie, indem sie beispielsweise kaum an Leistungsdiagnosen und an Argumentationen teilnehmen, wie erste Analysen zeigen (z. B. Kotthoff 2014, 2017).

Das dem Aufsatz zugrunde liegende Projekt verfügt z. Z. über 80 Gesprächsaufnahmen schulischer Konsultationen aus allen Schultypen (Grund-, Förder-, Werkreal- und Oberschulen) und Kontexten wie Elternsprechtag, Beratungsgespräch oder Sprechstunde der Lehrperson. Für einige Aktivitätenformate (narrative, argumentative, beratende) konnten bereits spezifische Möglichkeiten für elterliche Beteiligung herausgearbeitet werden.

2 Die zwei Monographien von Mundwiler und Bonanati wurden von Röhrs (2017, 2018) rezensiert.

3 Die narrative Selbstdarstellung schulbezogener Mutterschaft

Im Zentrum dieses Aufsatzes stehen routinisierte narrative Praktiken.

Potentielle Erzähler/innen machen durch bestimmte Techniken deutlich, dass sie einen langen Redebeitrag für sich beanspruchen (Sacks 1971, 1974, 1986). Das gilt auch für die von de Fina und Georgakopoulou (2012: 115) als „small stories“ von den „big stories“ (z. B. Lebensgeschichten) abgesetzten; die in der linguistischen und soziologischen Interaktionsforschung schon seit Jahrzehnten mehr im Zentrum der Forschung stehen (Gülich 2008; Günthner 2012) als Erzählungen einer beruflichen Gesamtlaufbahn oder ganzer Filme (oder was auch immer eine sehr komplexe Geschichte ausmachen könnte).

In institutionellen Kontexten sind Erzählungen oft knapp, geradezu fragmentarisch (Birkner 2013; Kotthoff 2018). Legt man das globale Strukturmodell von Alltagserzählungen nach Labov/Waletzky (1967) zugrunde, so sind im medizinischen Kontext einer Anamnese oft nur die Elemente der *Orientierung* (ORT, ZEIT, PERSONEN) und die *Komplikation* des Handlungsablaufes gegeben (z. B. des Auftretens des Schmerzes). Es fehlen jedoch *Evaluation*, *Auflösung* des Handlungsknotens und die *Coda*, in der die Verbindung zur Erzählzeit hergestellt wird (Birkner 2013).

Explizite und implizite Evaluationen fehlen in unseren Daten nie. In den Lehrperson-Eltern-Besprechungen an unterschiedlichen Schultypen sind die vielen direkten Redewiedergaben auffällig. Die Reinszenierungen von Dialogen zu Hause bilden den Kern eines narrativen Fragments, wodurch eine indirekte evaluative Komponente besonders zentriert wird. Sehr oft stilisiert sich die Mutter darin als Mahnerin im Sinne schulischer Anforderungen, Sohn oder Tochter werden meist mit Stimmen des Widerstandes animiert, gegen den die Mutter wiederum in ihrer weiteren Redeinszenierung auf Konfrontation geht.

In allen Arten von szenischer Narration über Geschehnisse zu Hause spielt direkte Redewiedergabe eine herausragende Rolle. Hier gilt generell das, was Günthner (2002: 348) über deren kultursemiotischen Funktionen herausgearbeitet hat:

> When talking about past conversations and quoting past utterances, speakers make use of the „reflexive function of language“ (Lucy 1993). In reconstructing utterances, speakers not only stage past dialogue sequences but at the same time comment on the ‘use of language’. Thus, reporters produce a ‘many-voiced text’ with various perspectives present: the perspective of the quoted figure and the perspective of the reporter. Several voices are superimposed in one utterance as the reported speech of the character melts together with the reporter’s evaluation. Bakhtin accounts for such phenomena of reported speech within his theory of ‘polyphony’.

Auch Clark/Gerrig (1990), Brünner (1991), Schwitalla (1997), Couper-Kuhlen (1999), Kotthoff (1998, 2008) und Ehmer (2008) zeigen, dass Redewiedergaben verbale und intonatorische Charakterisierungen enthalten können, durch die – auf der Basis von Stereotypen – Bilder von Personen, sozialen Gruppen usw. vermittelt werden. „Andere Stimmen" werden nicht primär reproduziert, sondern es wird viel mehr mit ihnen gemacht. Ich möchte das Typisierungspotential der direkten Rede an Hand einer fragmentarischen Narration zeigen (auch in Kotthoff 2017 und 2018 besprochen).

Beispiel 1 Grundschule 4 (ES4); 4. Klasse; abwesender Schüler Erik, Lehrerin (L4), Mutter (M4)[3]

```
400 L4: da (.) HAT er manchmal gute ideen,
401     und (ja) dann halt_n bissle formuLIErungsprobleme,
402     aber-
403 M4: oder aus- AUSschmücken,
404     also äh [beSONders mit mit äh mit ähm mit diesen
        adjektiven;
405 L4:         [ja,
406 M4: da [is er GANZ sparsam;
407 L4:    [ja
408 M4: [er SAGT,
409 L4: [ja
410 M4: woZU soll ich des ganze zeug so AUSschmücken;
411     es is doch KLAR,
412     was ich geSCHRIEben hab(h)e,
413     [hahaha
414 L4: [hihi_ja.
415     er ist dann mit EIfer dabei,
416     er_is aber GANZ schnell [dann auch fertig, ne,
417 M4:                         [mhm mhm mhm
```

Die Lehrerin beschreibt[4] abwägend Eriks Texte. Sie nennt in Zeile 400 seine „guten Ideen" und in 401 seine „Formulierungsprobleme". Die Mutter konkretisiert in der Folge die kritische Leistungsbeschreibung damit, dass Erik Adjektive zu sparsam einsetze (404, 406). Sie zitiert dann die Abwehr ihres Sohnes bezüglich müt-

3 Wir transkribieren weitgehend nach GAT 2, führen allerdings aus Platzgründen nicht nach jeder Turnkonstruktionseinheit einen Zeilenumbruch durch und setzen bei Überlappungen keine zweite Klammer.

4 Zum Beschreiben verweisen wir auf Klotz (2013).

terlicher Ratschläge mit ihm zugeordneten Worten in den Zeilen 410, 411, 412. Der Sohn lehnt die mütterlichen Verbesserungsvorschläge vehement ab und spricht leicht despektierlich von den Hausaufgaben („das ganze Zeug"). Die Mutter lacht und die Lehrerin lacht mit (413, 414). Beide können sich über Eriks kindliche Sicht auf schulische Textanforderungen gemeinsam amüsieren. Die Lehrerin hatte seine Probleme nicht als gravierend hingestellt. Die Mutter zeigt sich besonders kundig, indem sie sogar die Wortart benennt (Adjektive), an der es bei Eriks Texten hapert. Sie stellt sich mit ihren Hilfestellungen für den Sohn zu Hause als schulisch kompetent dar. Sich und den Sohn porträtiert sie besonders über die Redeanimationen als ein klassisches Duo, in dem die Mutter Aufgaben der Schule zu Hause weiterführt und das Kind Widerstand leistet.

Eltern[5] und Lehrperson geben einander Einblicke in die jeweiligen Begegnungszonen mit dem Schüler/der Schülerin. Minimalnarrationen mit Redeanimationen erhöhen die Plastizität dieser Einblicke. Ort, Zeit und Protagonisten sind jeweils transparent; es wird kein Höhepunkt vorbereitet, aber die Minimalnarration ist auch nicht streng berichtend. Für den Bericht sind stark typisierte direkte Redeanimationen nicht typisch (Kern 2000).

Es mag auf den ersten Blick verwundern, wie kritisch Mütter ihren Nachwuchs porträtieren. Auf den zweiten Blick wird deutlich, dass genau dies es ihnen erlaubt, sich selbst als im Sinne der Schule agierend in Szene zu setzen. Außerdem zeigen sie sich als faire Beobachterinnen ihres Nachwuchses, was auch Pillet-Shore (2012) für ihre in den USA aufgezeichneten Lehrperson-Eltern-Gespräche rekonstruiert.

Beispiel 2 Grundschule 6 (GS6), Lehrerin (L6), Mutter (M6)

```
300 M6: und hat dann immer so zw zwischenDURCH sagt sie,
301     du MAma. des kaPIER ich jetzt nich da mit deutsch. (--)
302     und DANN sag ich,
303     ja wie, WAS kapierst du nicht;
304     ja was soll ich_n da MAchen.
305     DANN sag ich,
306     ja hast du_s DURCHgelesen;
307     ja NÖ:; (-)
308     DANN sag ich,
309     ja dann LIES halt mal.
310     und dann wirst_es WISsen. (--)
311     okay, dann LIEST sie,
```

5 Bei der Mehrzahl der Gespräche sind nur die Mütter erschienen.

```
312      ah: okAY. dann schreib ich aber des hier AB,
313      und trag die: TAge ein.
314      ja (-) KANNST du machen,
315      oder oder STEHT ja da.
316 L6:  ja
317 M6:  also (- -) und des halt alles so FLAPsig,
```

Die Mutter M6 muss ihre Tochter als Hauptprotagonistin der kleinen Geschichte natürlich nicht einführen, denn sie stellt ja den Anlass für die Konsultation dar. Die Tochter ist im Prinzip eine gute Schülerin, jedoch zeigen Lehrerin und Mutter sich einig in ihrer Diagnose mangelnder Selbständigkeit. Die Mutter führt im Beispiel ab Zeile 301 einen Dialog auf, in dem sie der Tochter Kundgaben von Unverständnis zuordnet. Typisch gesprochensprachliche Anreden wie „du MAma“ (301) authentisieren die Redewiedergabe. Erneut zitiert die Mutter sich (303) und ohne Einleitung die Tochter (304) mit ihrer erneuten Frage. Dann animiert die Mutter ihre Stimme unterweisend (306), denn es gehört zum schulisch relevanten Wissen, erst einmal die Aufgabenstellung bezüglich der Hausarbeiten genau zu lesen (was die Mutter der Lehrerin gegenüber so kundtut). Das knappe „NÖ:“ der Tochter stilisiert diese als pampig. Erneut reinszeniert sich die Mutter unterweisend (309, 310). Die Tochter handelt zunächst im Sinne der mütterlichen Zurechtweisung, favorisiert dann aber ein einfaches Vorgehen des Abschreibens von Teilen der Aufgabenstellung. Die Mutter zeigt sich schulisch kompetent, indem sie Fragen der Tochter nicht einfach beantwortet, sondern diese zu Selbständigkeit anhält.

In den meisten Gesprächen mit Müttern in dem Korpus (und sie machen die absolute Mehrheit der erschienenen Elternteile aus), finden sich solche Dialoganimationen, in denen die Mutter mahnend, zurechtweisend, erklärend, unterstützend, fordernd oder fragend in Erscheinung tritt. Im obigen Datum bewertet sie den Stil ihrer Tochter auch explizit als „flapsig“ (317). Wir werden später darauf eingehen, dass eine solche Inszenierung des hohen Einsatzes der Eltern (Mütter!) zu Hause in Deutschland durchaus damit in Verbindung gesehen werden kann, dass sich die deutschen Schulen tatsächlich stark auf die Mitarbeit der Eltern verlassen. Wir verbinden also die Mikro-Gesprächsanalysen mit makro-soziologischen Befunden, die leider unter historischer Perspektive auch Verfestigungen aufweisen.

Die obige Mutter inszeniert die kontextuelle Identität einer Mutter, die weiß, was schulisch relevant ist und die keine Mühe scheut, zu Hause eine Pädagogik walten zu lassen, die am Lernerfolg des Kindes kompetent mitarbeitet.

Auch einige immigrierte Mütter führen ähnliche schulengagierte „Identitäten in Aktion“ (Antaki/Widdicombe 1998) auf.

Beispiel 3 (Gespräch 11, Werkrealschule, Mutter aus Lettland)[6]

```
263 W1_M: sie hört mich manchmal nicht ZU.
264 W1_L: hm_hm
265 W1_M: äh zum beispiel hat sie hm auf INGlisch ((englisch
          ausgesprochen)) eine arbeit geschrieben;
266       also das muss sie (.) über sich SELBST,
267       glaube ich ü- über seine faMIlie,
268       IHre familie schreiben.
269       °hh und DANN (.) äh habe ich so was gelesen.
270       dann ha hat sie so wie ERSte klasse,
271       so [ICH bin saBIne ((anonymisiert) nachname.)
272 W1_L: [hm
273 W1_M: [ich bin sechzehn JAHre alt.
274       (? ?) HALlo?
275       was pf pf was [soll_n DAS?
276 W1_L:               [hahahaha
277 W1_M: bist du ACHte klasse <<lachend> oder ZWEite klasse?>
278 W1_L: hm_hm
279 W1_M: und dann sie SAGT,
280       na ja ma:ma; wenn ich wenn ich h schreiben,
281       DAS was sagsch DU,
282       also des interessiert NIEmand.
283 W1_L: hm_hm
284 W1_M: hab ich gesagt,
285       na ja. Super:[(gut so.)
286 W1_L:              [ja
287 W1_M: dann haben wir so unterHALten.
288       GOTT sei dank hat,
289       [hat sie zugehört, ja?
290 W1_L: [ja
291 W1_M: und [hat sie (.) diese ARbeit gut geschrieben.
292 W1_L:     [hm_hm hm_hm
293 W1_M: aber (-) ja bisschen bisschen SCHON schwierig so,
294       irgendwie sie ist STUR,
295       muss ich SAgen.
296 W1_L: °h durchaus. ja.
```

6 Dank an Dorothee Ridinger für die Aufzeichnung dieses Gesprächs.

Zu dem Zeitpunkt der obigen Zurechtweisungsgeschichte der Mutter hatte die Lehrerin bereits mitgeteilt, dass Sabine die beste Schülerin der Klasse in Mathematik sei. In dem institutionellen Kontext ist es bei unterschiedlichen Sprechaktivitäten relevant, ob ein eher problematischer oder unproblematischer Schüler im Zentrum steht. In leicht fehlerhaftem Deutsch bringt die Mutter vor, dass die Tochter sich in ihren englischen Selbstporträts zu simpel ausdrückt. Sie zitiert sich mit leicht ironischen Rückfragen (277) und die Tochter mit Abwehr der Optimierungsvorschläge. Dann stellt sie aber auch noch die Erfolge ihrer Beratungen heraus. Sabine hat ihre Arbeit gut geschrieben. Die mütterlichen Ratschläge haben gefruchtet. Damit zeigt sie sich als schulisch kompetent. Ihre widerständige Tochter stellt sie als einsichtsfähig hin.

Wenn Mütter ihre Töchter/Söhne vor der Lehrperson kritisch porträtieren, steht dies in der Regel im Kontext des Anführens eigener Kompetenzen. Sie inszenieren sich als eine Art von Ko-Lehrerin zu Hause (Kotthoff 2015), die weiß, wie Tochter oder Sohn in Richtung Schulerfolg beeinflusst werden kann.

Beispiel 4 Grundschulgespräch 5, Melvin, Mutter (M5), Lehrerin (L5)

```
50 M5: sie haben ja in der ERSten klasse gesagt,
51     nur so und so LANG-
52 L5: hm_hm,
53 M5: HAUSaufgaben machen lassen und dann sollen die kinder
       SPIElen;
54     und jetzt hat er NEUlich auch gesagt,
55     ja aber ich darf HÖCHStens zwanzig minuten,
56     und GELL? du HOLST mich dann,
57     und(h) äh-
58 L5: holzauge sei WACHsam;
59     ha[hahahaha
60 M5:   [geNAU.
61     ich hab des dann erst mal so (.) mehr oder weniger ihm
       geGLAUBT,
62     HAB aber gesagt,
63     hm NEE, melvin
64     [ich find dass du jetzt eigentlich SITzen bleiben
       sollst.
65 L5: [hahahahaha
```

Die Mutter des Zweitklässlers erzählt, wie ihr Sohn darauf beharrt, nur kurz an den Hausaufgaben sitzen zu dürfen (55, 56). Mit der vorangestellten Fragepartikel „gell“ (56) trifft auch diese Mutter in ihrer Redeanimation einen gesprochen-

sprachlichen Duktus. Die Lehrerin zitiert (58) mit der Redewendung die beim Sohn vermutete Haltung. Beide lachen zusammen und versichern sich so eines gemeinsamen Leichtnehmens der kindlichen Bestrebungen, genug Zeit zum Spielen zu behalten. Aber die Mutter rekontextualisiert eine eigene Mahnansprache an den Sohn zum längeren Verbleib bei den Aufgaben.

Bei den Gesprächen, in die ich bislang Einblick gegeben habe, sind die Schüler/innen abwesend. Erst seit etwa zwei Jahren konnten wir Gespräche mit anwesenden Schülern aufzeichnen. Wegner (2016), Bonanati (2017) und Mundwiler (2017) diskutieren die anderen Dynamiken solcher interinstitutioneller Gespräche mit drei Parteien. In Mundwilers schweizerdeutschen Gesprächen ist beispielsweise das Loben der anwesenden Kinder/Jugendlichen auffällig (siehe dazu auch ein Bsp. von Mundwiler in Kotthoff 2018). Aber auch hier präsentieren sich die Eltern laufend mit Redeanimationen, die beispielsweise sogar Gedanken der anwesenden Schülerin/des Schülers „zitieren" und damit typisieren, was auf Verfestigung hindeutet. Auch in diesen Gesprächen zeigen sich die Mütter (in Wegners Daten auch Väter) mit starkem Engagement, das Kind in Richtung Schulerfolg zu Hause zu unterstützen.

Die Mütter zeigen sich als zu Hause rund um schulische Angelegenheiten herum stark engagiert und sie führen diese hohe Involviertheit in der Dramatisierung von Dialogen in den Konsultationen der Lehrpersonen auch vor. Diese narrative hohe Involviertheit (Tannen 1989) indiziert gleichzeitig ihre lebenspraktische hohe Involviertheit mit den Kindern und Jugendlichen zu Hause.

4 Väter in der Elternsprechstunde

Die wenigen Väter geben sich in unseren Daten im Vergleich dazu weniger involviert.

Beispiel 5 (Gespräch 29, Gymnasium)[7]

```
22 L: ja ((holt Luft))
23    ähm ham sie n spezielles ANliegen?
24    oder soll ich einfach was erZÄHlen,
25 V: anliegen hab ich KEINS,
26    die elsa erZÄHLT natürlich gelegentlich was-
27    [a:ber eigentlich nix NEgatives [bisher;
28 L: [okay                           [ja:
```

7 Dank an Marie Schenk für die Aufzeichnung dieses Gesprächs.

```
29 V: und deswege dürfe sie eigentlich (--) mal [beRICHten,
30 L:                                           [LOSlegen hahaha
31 V: <<lachend> wie sie die elsa SEhen->
```

Der Einstieg in die Gespräche läuft oft so, dass die Lehrerin fragt, ob das Elternteil mit einem speziellen Anliegen komme, wie oben (23). Die meisten Mütter formulieren dann irgendein Anliegen, holen z. B. einen Rat ein. Nicht nur der Vater in Datum 5 hält sich mit eigenen Einschätzungen zurück. Er lädt in Zeile 29 die Lehrerin zum Berichten ein. Auch im weiteren Gesprächsverlauf kommuniziert er Zufriedenheit mit dem Vorgehen der Lehrerin und führt keinerlei zu Hause von ihm selbst verfolgte eigene Didaktik auf, wie es viele Mütter tun.

Dieser Vater ist von Beruf selbst Lehrer und man könnte seine Zurückhaltung damit erklären, dass er mit der Lehrerin nicht in ein Kompetenzgerangel geraten möchte, aber auch andere Väter kommunizieren eine Abgabe von Verantwortung an die Lehrperson.

Das heißt nicht, dass Väter sich in diesen Gesprächen nicht um den Schulerfolg ihrer Kinder bemühen. Sie holen beispielsweise Informationen über mögliche Übergänge auf andere Schultypen ein.

Beispiel 6 (Gespräch 13, Werkrealschule)

```
072 W3_V: wenn er GLEICH oder etwas besser geworden ist,
073       kann man da sponTAN auf die realschule überspringen?
074 W3_L: ja,_des GEHT,
075       des GEHT.[ja ja.
076 W3_V:          [des GEHT also.
077 W3_L: wenn er er BRAUCHT zwei zwei drei.
078       es zählt MAThe deutsch englisch.
079 W3_V: hm_hm
080 W3_L: und wenn er jetzt in deutsch zwei hat,
081       in mathe zwei,
082       in englisch drei,
083 W3_V: hm_hm
084 W3_L: KÖNNte er gehen.
085 W3_V: alle DREI?
086       GEHT nicht.
087       alle ZWEI?
088 W3_L: nee des geht NET.
089 W3_V: des geht NICHT.
090 W3_L: zwei mal ZWEI,
091       EINmal drei.
```

```
092 W3_V: (? ?)
093 W3_L: MAThe deutsch englisch.
094 W3_V: NEE, ich wollte jetzt deswegen jetzt so früh wie
          möglich
095       [gern mal NACHfragen.
```

Der Vater fragt den Lehrer danach, unter welchen Umständen ein Wechsel auf den leicht besser beleumundeten Schultyp Realschule möglich wäre. Der Lehrer führt aus, wie die Noten in den Hauptfächern dafür sein müssen.

Methodisch können wir hier nicht alle Aktivitätstypen analysieren, die in den Gesprächen zwischen Vätern und Lehrpersonen von den Vätern initiiert werden. Es sei aber gesagt, dass sie kaum Geschichten von Hause erzählen, die Gestaltungen von Dialogen mit dem/der Schüler/in enthalten. Sie führen sich nicht narrativ mit ihren Mahnungen und Unterweisungen vor der Lehrperson auf. Sie zeigen sich in unseren Daten somit nicht als Ko-Lehrer. Im Korpus von Wegner (2016) kommen allerdings rekonstruktive Inszenierungen eines hohen Engagements von Vätern zu Hause vor.

5 Die Indizierung schulorientierter Mutterschaft

5.1 „Doing gender“ versus „indexing gender“

Da die Elternrollen also in diesem Kontext oft unterschiedlich agiert werden, stellen wir zunächst einmal im Sinne der Ethnomethodologie „das Tun von Gender“ fest. Dazu finden sich bei Ethnomethodolog/inn/en Ausführungen, die einerseits ein sehr breit und als omnipräsent angelegtes Konzept favorisieren, wie z. B. West und Zimmerman (1987: 126), die Gender als „fortlaufende Leistung“ sehen, die in alle Alltagssituationen eingeschrieben ist:

> When we view gender as an accomplishment, an achieved property of situated conduct, our attention shifts from matters internal to the individual and focuses on interactional and, ultimately, institutional arenas. In one sense, of course, it is individuals who “do” gender. But it is a situated doing, carried out in the virtual or real presence of others, who are presumed to be oriented to its production. Rather than as a property of individuals, we conceive of gender as an emergent feature of the social situations: both as an outcome of and a rationale for various social arrangements and as a means of legitimating one of the most fundamental divisions of society.

Das Konzept lässt die Rekonstruktion eines Mehr oder Weniger ebenso vermissen wie dasjenige unterschiedlicher Salienz sozialer Kategorien. Es ergibt sich

andererseits auch ein Spannungsverhältnis zu Scheglofs (1997) vergleichsweise sehr engem Konzept von „doing gender“ als im Vordergrund der Interaktion stattfindende, bemerkbare Aktivität und dem obigen Gedanken des fortlaufenden „accomplishment“, das durchaus im Hintergrund bleiben kann. Gender kann als soziale Kategorie im Agieren von Gesellschaftsmitgliedern nicht immer die wichtigste sein (Günthner 2008; Günthner/Franz 2012). West und Zimmerman (1987) schreiben, im Unterschied zu anderen situativen Identitäten (z. B. beruflicher Art) sei Gender aber eine „Meisteridentität“, die sich durch alle Situationen ziehe. Soziale Kategorien wie „Nachbarin“ oder „Verkäufer“ seien eben auch genderisiert. Dem möchten wir nicht widersprechen; denn es zeigt sich ja, dass die Elternidentität unterschiedlich (re)konstruiert wird. Auch Alter wirkt sich beispielsweise oft auf die Repräsentation solcher Kategorien aus; es muss also von mehreren „master categories“ ausgegangen werden. Auch die Kategorie Alter ist sogar im Sprachsystem sedimentiert (Kotthoff/Nübling 2018: 169). Die Interagierenden müssen nicht unbedingt selbst bemerken, dass ihre Verhaltens- und Denkweisen auf Alter oder Geschlecht verweisen. Die mehr oder weniger hervorgehobene Relevanz solcher Kategorien zeigt sich oft nur den Forschenden, die systematische Vergleiche anstellen, z. B. zwischen dem Auftreten von Vätern und Müttern jüngerer oder älterer Kinder gegenüber Lehrpersonen. Gerade in der feministischen Gesprächsforschung wurden für einige Kontexte subtile Gesprächsverhaltensunterschiede beschrieben, z. B. bezüglich der Themensteuerung weiblicher und männlicher Studierender in Arbeitsgruppen (Schmidt 1988) oder in der kommunikativen Darstellung eigener beruflicher Kompetenzen (Schlyter 1992), die für die Agierenden selbst nicht salient sind, nicht offen zu Tage treten. Die Sprecher/innen orientieren sich also nicht offen an einer Geschlechterrelevanz, sondern versteckt und hintergründig. Wir halten fest, dass innerhalb der Ethnomethodologie keine Einigkeit darüber herrscht, ob „doing gender“ in der Situation für die Beteiligten selbst salient und hochrelevant sein muss oder ob es genügt, über Vergleiche aus einer Forschungsperspektive heraus zeigen zu können, dass Gender neben anderen sozialen Kategorien irgendwie bemerkbar war.

Das Konzept der Indexikalisierung/Indizierung von kulturellem Geschlecht fasst die graduelle Relevantsetzung sozialer Phänomene besser, weil es von vornherein auf ein Erkennen von Typisierungsgraden und -merkmalen innerhalb von Handlungsgemeinschaften setzt, deren Wissen man aus der Forschungsperspektive rekonstruieren kann (etwa so, wie Eckert 2000 oder McElhinny 2003 es durchgeführt haben). Wenn beispielsweise eine Mutter erzählt, wie sehr sie ihren Sohn/ihre Tochter unterstützt, indiziert sie durchaus Gender, bringt es aber nicht als zentrales Merkmal in den Vordergrund der Interaktion. Das Merkmal erschließt sich nur über das kulturelle Wissen darüber, wie im deutschsprachigen Raum

Schulerfolg zustande kommt (Schrodt 2015), steckt sozusagen in der Reinszenierung einer im Kontext relevanten Mutterrolle.

Indexikalität[8] ist eine Beziehung des Verweisens (Charles Sanders Peirce nach Pape 1993). Das Pronomen *ich* verweist direkt auf den Sprecher/die Sprecherin, referiert auf ihn/sie (Indexikalität 1. Ordnung). Silverstein (2003) diskutiert auch nichtreferentielle Indexikalität, wie sie z. B. durch bestimmte Intonationskonturen kommuniziert werden kann (Indexikalität 2. Ordnung). Die Intonationskontur geht z. B. eine assoziative Verbindung mit einem Gefühlsausdruck ein (Tonsprung nach oben kann auf Begeisterung hindeuten). Erst je nach Verbindung mit anderen Phänomenen (wie dem verwendeten Vokabular und der ablaufenden Handlung) konkretisiert sich aber die Beziehung als typisch für ein Gefühl oder jemanden, dem ein solcher Gefühlsausdruck als typisch zugeschrieben wird. Verdienste und Probleme des „doing gender"-Ansatzes resümiert Kotthoff (2012) im Zusammenhang mit der Rekonstruktion von Freundschaftskommunikation von Schülerinnen.

Ochs (1990, 1992) nahm den Befund, dass es für viele sprachliche und kommunikative Verfahren wenig Exklusivität der Gender-Anzeige gibt (viele Namen sind exklusive Kennzeichnungsverfahren, auch beispielsweise morphologische Markierungen am Verb in slawischen und einigen anderen Sprachen, Nübling 2018, Kap. 6 und 8), zum Anlass, über nichtexklusive Verfahren der Geschlechtsindizierung nachzudenken. Weder Redewiedergaben noch Erzählungen von Zuhause sind geschlechtsexklusiv. Die beobachtbaren, besonderen Verfahren verlangen die Interpretation der Beteiligten, welche innerhalb von Handlungsgemeinschaften gelingt. Aktivitäten und stilistische Realisierungen von Aktivitäten verweisen auf historisch entstandene soziale Typen, welche so tradiert oder variiert werden können. Die Mutter ist als schulische Unterstützerin im deutschsprachigen Raum ein tradierter Sozialtypus. Mit Agha (2005: 39) können wir eine Registrierung typischer Stimmenkontraste feststellen. Er sieht unter Rückgriff auf Bakhtins Schriften „social voices" als „discoursive figures, that permit characterization through a metadiscourse of social types of person or persona attributes." So werden mütterlich-mahnende oder zurechtweisende und kindlich-widerständige zu "enregistered voices."

8 Dieser Terminus entstammt der Peirceschen Semiotik. Wir verwenden hier auch den Alltagsbegriff des Indizierens, der durchaus abdeckt, was gemeint ist.

5.2 Die Performance von schulorientierter Mutterschaft im Rahmen einer interaktionalen Soziolinguistik

Die während der Schulgespräche von den Müttern erzählten Geschichten enthalten oft Mutter- und Kind-Charaktere, die miteinander in Konfrontation gebracht werden. So situiert die Mutter ihre Identität gleichzeitig lokal und global, führt sie in der Dialoggestaltung auf. Sie führt sich vor allem als fähig und willens vor, das Kind schulorientiert zu beeinflussen. Oft enden die kurzen Geschichten so, dass das zunächst widerständige und mit pampiger Stimme präsentierte Kind die Lehre doch angenommen hat. Die kritische Perspektivierung der eigenen Tochter/des Sohnes dient also ganz besonders dem Aufführen eigener Kompetenzen und eigenen Engagements. Dabei wird der Mutter-Kind-Kontakt viel enger konzipiert als der Vater-Kind-Kontakt. Die schulische Involviertheit der Mütter wird gleichfalls stärker in Szene gesetzt. Dies geschieht allerdings nicht in Gesprächen über ältere Schüler/innen aus der Oberstufe (Sek. II). Es findet sich sehr auffällig an Grundschulen und im Bereich von Sekundarstufe 1.

Da wir keine biografischen Erhebungen mit Fragen nach Bildungsstand, Beruf usw. der in der Lehrersprechstunde auftauchenden Eltern durchführen[9] sei gesagt, dass die Mütter der Förderschulkinder dies weniger inszenieren. Sie sprechen alle Deutsch als Fremdsprache und kennen sich mit dem deutschen Schulsystem und auch der schulischen Kultur wenig aus. In den Gesprächen an Grundschule und Gymnasium tauchen hingegen Bildungsindexe auf, wie etwa, dass das Kind zu Hause ein Instrument spielt. So spielt auch eine Schichtenspezifik in die Gespräche hinein (Kotthoff 2017).

Konkrete Auswirkungen der diskursiven Selbstdarstellung der Mütter in schulischen Sprechstunden können wir derzeit durch unsere Beschränkung auf die Analyse von Abläufen während der schulischen Sprechstunden nicht zeigen. Es ist stark zu vermuten, dass in Deutschland die Verhältnisse denen in Österreich entsprechen[10], über die der Soziologe Kenan Güngör im Gespräch mit Heidi Schrodt (2015: 115) sagt:

---

9 Wir sind froh, niedrigschwellig zu Beginn der Sprechstunde auch von den Eltern ein Einverständnis für die Audioaufnahme zu erhalten. Der Kontakt läuft zunächst über die Lehrpersonen, die schon vorher einer Aufzeichnung zugestimmt haben. Ihnen sei herzlich gedankt. Sprechstunde fungiert hier als Oberbegriff für unterschiedliche Arten des Lehrperson-Eltern-Gesprächs.

10 Geissler und Weber-Menges (2008) schließen auf der Basis von PISA-Daten, dass die Hälfte bis zwei Drittel der Leistungsdifferenz und des Unterschieds hinsichtlich des Besuchs höherer Schultypen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund durch die soziale Schicht erklärt wird. Für Kinder mit Migrationshintergrund scheint die Latte für den Übertritt ins Gymnasium allerdings noch einmal höher gelegt zu sein: Bei gleicher Lesekompetenz und gleicher sozialer Herkunft erhalten sie weniger Übertrittsempfehlungen für die Realschule und das Gymnasium –

> Ich glaube fest daran, dass einer der wichtigsten Faktoren ist, dass wir den Bildungsauftrag in die Familie auslagern. Das ist der Motor, der so etwas wie soziale Verfestigung, soziale Ungleichheit produziert. … Und dann wundern wir uns über die soziale Ungleichheit. Sie wird vererbt.

Mängel im Kontakt von Schule und Elternhaus werden zwar immer wieder beklagt (Vodafone Stiftung 2013) und mit Katalogen von Begegnungsideen angegangen, aber das Hauptproblem scheint nach wie vor darin zu bestehen, dass sich die Schule stark auf die Mitarbeit der Eltern (oft der Mütter!) verlässt. Genau diese Mitarbeit inszenieren schul- und sprachkundige Mütter im Gespräch mit den Lehrpersonen.

Im Unterschied zur ethnomethodologischen Konversationsanalyse, die in der Regel keine Bezüge zu exogenen Parametern der Interaktion herstellt, möchten wir diese nicht ausblenden und verorten unser Projekt deshalb im Rahmen der interaktionalen Soziolinguistik (Günthner 2008; Kotthoff 2017). Natürlich ergeben exogene Faktoren keinerlei Zwangsläufigkeit für deren Relevantsetzung.

> Die Mikrozensus-Auswertung der Bundesregierung von 2010 zeigt, dass 69 % der Mütter in Teilzeit arbeiten, Väter nur zu fünf Prozent. Im Westen arbeiten 75 % der Mütter mit minderjährigen Kindern Teilzeit, im Osten 44 %, 8 % der Väter.

In Deutschland arbeiten also zwei Drittel der berufstätigen Mütter Teilzeit. Dies hängt durchaus damit zusammen, dass erst in den letzten Jahren einige Schulen zu Ganztagsschulen wurden. Fast 40 Prozent der Schüler/innen in Deutschland lernen an einer Ganztagsschule. Wie aus einer Studie der Bertelsmann Stiftung hervorgeht, ging im Schuljahr 2002/2003 noch etwa jedes zehnte Kind (9,8 Prozent) auf eine solche Einrichtung, inzwischen sind es vier von zehn Schülern (39,3 Prozent). Allerdings hat sich der Ausbau seit dem Ende des Investitionsprogramms des Bundes im Jahr 2009 verlangsamt.

Außerdem ist das Ganztagskonzept zum Teil sehr unbefriedigend (Kästle 2017). Es habe nur wenig Last, sich zu Hause mit den Hausaufgaben beschäftigen zu müssen, von den Eltern genommen.

Ethnografische Schulstudien (Budde 2015) und Interviewstudien mit Eltern (Güngör/Perching 2013) weisen aus, wie stark sich die deutschen und österreichi-

und auch wenn diese Diskriminierung nun geringer ausfällt als die nach der sozialen Schicht, so ist es doch noch eine zusätzliche. Dennoch gibt es Migrantengruppen, die besser abschneiden als deutsche Kinder, so die Einwanderer aus Vietnam und der Ukraine. Und auch für Kinder mit Migrationshintergrund gilt, dass sie häufiger an höherer Bildung teilhaben als früher.

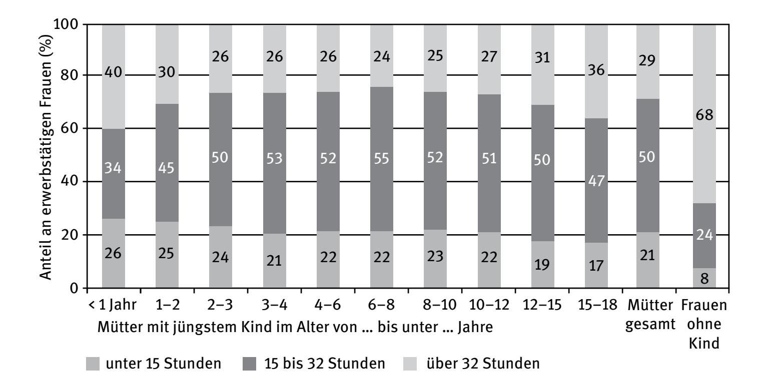


Abb. 1: Arbeitszeitmuster von erwerbstätigen Müttern mit minderjährigen Kindern nach Alter des jüngsten Kindes sowie von Frauen zwischen 20 bis unter 55 Jahren ohne Kind, Deutschland, 2010, in Prozent.
Quelle: Mikrozensus-Sonderauswertung s11146, Berechnung Prognos AG. Ausgewiesen sind die normalerweise in einer Woche geleisteten Stunden einschließlich regelmäßig geleisteter Überstunden.

schen Schulen auf Elternmitarbeit verlassen. So ein historisch lang verankerter Verlass auf ein hohes Engagement der Mutter bei der schulischen Entwicklung des Kindes findet sich auch in kommunikativen Praktiken wieder, die in diesem Artikel diskutiert wurden.

Wir kritisieren hier weder die Mütter noch die Lehrer/innen, noch die Väter. Wir machen auf ein Gefüge aufmerksam, das sich im Sinne von Helsper et al. (2000) zu einer Schulkultur formt.

Mit Günthner (2013: 354) betonen wir hier, dass der obige Einblick in eine Schulkultur mit ihren Genderdimensionen Kultur nicht als ein Extra, sondern als integralen Bestandteil der menschlichen Interaktion sieht: Einerseits manifestieren sich kulturelle Prozesse in der kommunikativen Praxis beispielsweise bei der Bedeutungsaushandlung, in der Art, wie wir sprechen und handeln bzw. wie wir die Äußerungen und Handlungen des Gegenübers interpretieren, wie wir Ereignisse konzeptualisieren. Zum anderen werden aber auch kulturelle Vorstellungen, Konventionen, Werte, Differenzen in der Kommunikation konstruiert und reproduziert.

Kulturelle Vorstellungen von Mutter-Kind- und Vater-Kind-Beziehungen, Werte engagierter Elternschaft und Genderdifferenzen scheinen in den Gesprächsdaten deutlich auf. Zusammenfassend lassen sich die folgenden Komponenten des Indizierens einer mittelschichtigen Mutterschaft in der deutschen Schulkultur festhalten:

1. Mütter führen in den Sprechstunden ihre hohe Involviertheit mit der Schule und dem Lernen des Sohnes/der Tochter auf.
2. Das rekreiert gesellschaftliche Rollenerwartungen.
3. Mütter und Lehrerinnen zeigen ähnliche Praktiken der Animation „pädagogischer Dialoge“ (dazu, wie sie das Kind positionieren und in die richtige Richtung lenken), ähnliche „stances“.
4. Mütter und Lehrerinnen teilen Erfahrungen in einer Domäne, die als im weiblichen Verantwortungsbereich liegend rekontextualisiert wird.
5. Es geht nicht global um „doing gender,“ sondern um eine viel spezifischere institutionelle Identitätspolitik, die gleichzeitig kulturelle Vorstellungen von Mutterschaft rekreiert.

6 Verschränkungen von Mikro und Makro

Die interaktionale Soziolinguistik interessiert sich nicht für objektivierbare Korrelationen bestimmter linguistischer Variablen mit soziologischen Parametern, sondern geht von reflexiven Beziehungen zwischen Kommunikationspraktiken und gesellschaftlicher Verortung aus. Dabei muss in Rechnung gestellt werden, dass die Ressourcen für solche Verortungen ungleich verteilt sind. Wenn Mütter den Großteil der Hausaufgabenbetreuung zu Hause schultern, verwundert es nicht, dass dies in ihre kontextuelle Selbstdarstellung im Gespräch mit der Lehrperson einfließt. Es gibt aber keinen Automatismus. Sie autorisieren sich in der Interaktion mit der Lehrerin als primäre Ansprechpartnerin in Schulangelegenheiten des Nachwuchses (und lassen sich autorisieren). Insofern kann man hier durchaus von einer „indexikalischen Autorisierung“ sprechen.

Silverstein (2003) schreibt dem Weinkennerjargon “higher-order indexical authorization“ zu, bei der das differenzierte Reden über Weine mit seiner eigenwilligen Semantik von Blumigkeit des Bouquets usw. sich in einer komplexen Verschränkung makro-soziologischer Interessen zeige („complex, interlocking set of institutionally formed macro-sociological interests“ Silverstein 2003: 222).

Auch den Schuldiskurs charakterisieren komplexe Verschränkungen mit makro-soziologischen Interessen, die wir oben skizziert haben.

Solche Verschränkungen lokaler Aufführungen spezifischer Genderdimensionen mit schulkulturellen und -politischen Interessen sehen wir im Bereich des Redens über Schulkinder in den Sprechstunden auch.

Literatur

Agha, Asif (2005): Voice, Footing, Enregisterment. In: *Journal of Linguistic Anthropology*, 15(1):38–59.

Antaki, Charles und Sue Widdicombe (Hrsg.) (1998): *Identities in Talk*. London: Sage.

Baker, Carolyn und Jayne Keogh (1997): Accounting for achievement in parent-teacher interviews. In: *Human Studies*, 18:263–300.

Birkner, Karin (2013): Erzählfragmente. Narrative Funktionalisierungen zur Lösung der schweren Beschreibbarkeit von Schmerzempfindungen. In: Deppermann, Arnulf und Martin Hartung (Hrsg.), *Gesprochenes und Geschriebenes im Wandel der Zeit*, S. 82–99. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.

Bonanati, Marina (2017): *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Schüler/inne/n und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS.

Brünner, Gisela (1991): Redewiedergabe in Gesprächen. In: *Deutsche Sprache*, 1:1–16.

Budde, Jürgen (2015): Heterogenitätsorientierung. In: Budde, Jürgen et al. (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung*, S. 19–37. Weinheim: Beltz.

Clark, Herbert und Richard Gerrig (1990): Quotations as demonstrations. In: *Language*, 66:767–811.

Couper-Kuhlen, Elizabeth (1999): Coherent Voicing. On Prosody in Conversational Reported Speech. In: Bublitz, Wolfram et al. (Hrsg.), *Coherence in Spoken and Written Discourse*, S. 11–32. Amsterdam: Benjamins.

De Fina, Anna und Alexandra Georgakopoulou (2012): *Analyzing Narratives*. Cambridge: CUP.

Eckert, Penelope (2000): *Linguistic Variation as Social Practice. The Linguistik Construction of Identity in Belten High*. Malden Mass.: Blackwell Publishers.

Ehmer, Oliver (2011): *Imagination und Animation. Die Herstellung mentaler Räume durch animierte Rede*. Berlin: de Gruyter.

Geißler, Rainer und Sonja Weber-Menges (2008): Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 49:1–13.

Gülich, Elisabeth (2008): Alltägliches erzählen und alltägliches Erzählen. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 36(3):403–426.

Güngör, Kenan und Bernhard Perching (2013): Urbane Integrationspolitiken in Europa – Wo stehen Wien und Interface? In: *Im Auftrag der Zukunft. 5 Jahre Interface*. Wien: Interface.

Günthner, Susanne (1997): Stilisierungsverfahren in der Redewiedergabe. In: Selting, Margret und Barbara Sandig (Hrsg.), *Sprech- und Gesprächsstile*, S. 94–123. Berlin: de Gruyter.

Günthner, Susanne (1999): Polyphony and the ‚layering of voices' in reported dialogue: An analysis of the use of prosodic devices in everyday reported speech. In: *Journal of Pragmatics*, 31:685–708.

Günthner, Susanne (2002): Perspectivity in reported dialogues. The contextualization of evaluative stances in reconstructing speech. In: Graumann, Carl Friedrich und Werner Kallmeyer (Hrsg.), *Perspective and perspectivation in discourse*, S. 347–375. Amsterdam: Benjamins.

Günthner, Susanne (2008): Interactional Sociolinguistics. In: Antos, Gerd, Eija Ventola und Tilo Weber (Hrsg.), *Handbook of Applied Linguistics: Interpersonal Communication. Bd. 2*, S. 53–75. Berlin: de Gruyter.

Günthner, Susanne (2012): Kleine interaktionale Erzählungen als Ressourcen der Fremd- und Selbststilisierung. In: Kern, Friederike, Miriam Morek und Sören Ohlhus (Hrsg.), *Erzählen als Form – Formen des Erzählens*, S. 65–83. Berlin: de Gruyter.

Günthner, Susanne (2013): Sprache und Kultur. In: Auer, Peter (Hrsg.), *Sprachwissenschaft: Grammatik – Interaktion – Kognition*, S. 347–369. Stuttgart: Metzler.

Günthner, Susanne und Elisa Franz (2012): Zur Konstruktion von Gender beim Speeddating: Zwischen Relevanzrückstufung und Inszenierung. In: Günthner, Susanne, Dagmar Hüpper und Constanze Spieß (Hrsg.), *Genderlinguistik. Sprachliche Konstruktionen von Geschlechtsidentität*, S. 223–250. Berlin: de Gruyter.

Helsper, Werner und Rolf-Torsten Kramer (2000): SchülerInnen zwischen Familie und Schule. In: Krüger, Heinz-Hermann und Hartmut Wenzel (Hrsg.), *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung*, S. 201–235. Opladen: Leske & Budrich.

Kästle, Felix (2017): Immer mehr Kinder besuchen Ganztagsschulen. Zeit online 17. https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2017-10/bildung-ganztagsschule-schueler-bertelsmann-studie (Abruf: Oktober 2017).

Kern, Friederike (2000): *Kulturen der Selbstdarstellung. Ost- und Westdeutsche im Bewerbungsgespräch*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

Klotz, Peter (2013): *Beschreiben. Grundzüge einer Deskriptologie*. Bonn: Erich Schmidt Verlag.

Kotthoff, Helga (1998): *Spaß Verstehen. Zur Pragmatik von konversationellem Humor*. Tübingen: Niemeier.

Kotthoff, Helga (2008): Potentiale der Redewiedergabe im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Spracherwerb, Jugendsprache und Sprachdidaktik. In: *Muttersprache*, 118:1–26.

Kotthoff, Helga (2012): „Indexing gender“ unter weiblichen Jugendlichen in privaten Telefongesprächen. In: Günthner, Susanne, Dagmar Hüpper und Constanze Spieß (Hrsg.), *Genderlinguistik*, S. 251–287. Berlin: de Gruyter.

Kotthoff, Helga (2014): Faul wie e Hund. Kritische Elten in der schulischen Sprechstunde. Sprechstunde „Schulheft“ (www.schulheft.at).

Kotthoff, Helga (2015): Narrative constructions of school oriented parenthood during parent-teacher-conferences. In: *Linguistics and Education*, 31:289–306.

Kotthoff, Helga (2017): Schulische Eltern-Lehrperson-Sprechstunden unter der Lupe einer interaktionalen Soziolinguistik. In: *Der Deutschunterricht*, 4(17):40–53.

Kotthoff, Helga (2018): Nicht ausgebaute Erzählungen. Befunde aus Kontexten des Spracherwerbs und der institutionellen Kommunikation. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 48(2):228–249.

Kotthoff, Helga und Damaris Nübling (2018): *Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht*. Tübingen: Narr.

Labov, William und Joshua Waletzky (1967): Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In: Helm, June (Hrsg.), *Essays on the verbal and visual arts*, S. 12–44. Seattle: University of Washington Press.

Lucy, John A. (1993): *Reflexive language: reported speech and metapragmatics*. Cambridge: CUP.

Mazeland, Harrie und Jan Berenst (2008): Sorting pupils in a report-card meeting: Categorization in a situated activity system. In: *Text&Talk*, 28(1):55–78.

McElhinny, Bonnie (2003): Gender in Sociolinguistics and Anthropology. In: Holmes, Janet und Miriam Meyerhoff (Hrsg.), *The Handbook of Language and Gender*, S. 21–43. London: Blackwell.

Mundwiler, Vera (2017): *Beurteilungsgespräche in der Schule. Eine gesprächsanalytische Studie zur Interaktion zwischen Lehrpersonen, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern*. Tübingen: Narr.
Ochs, Elinor (1990): Indexicality and Socialization. In: Stigler, James W., Richard A. Shweder und Gilbert Herdt (Hrsg.), *Cultural Psychology: Essays on Comparative Human Development*. Cambridge: CUP.
Ochs, Elinor (1992): Indexing Gender. In: Duranti, Alessandro und Charles Goodwin (Hrsg.), *Rethinking context*, S. 335–358. Cambridge: CUP.
Peirce, Charles Sanders (1993): *Phänomen und Logik der Zeichen*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp. Hrsg. u. übers. von Helmut Pape.
Pillet-Shore, Danielle (2012): The Problem with Praise in Parent-Teacher Interaction. In: *Communication Monographs*, 79(2):181–204.
Röhrs, Falko (2017): Rezension zu: Mundwiler, Vera (2017): Beurteilungsgespräche in der Schule. Eine gesprächsanalytische Studie zur Interaktion zwischen Lehrpersonen, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern. Tübingen: Narr. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 18:207–214.
Röhrs, Falko (2018): Rezension zu: Bonanati, Marina (2017): Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschülern und Eltern. Wiesbaden: Springer VS. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 18:215–222.
Sacks, Harvey (1971): Das Erzählen von Geschichten innerhalb von Unterhaltungen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Themenheft „Zur Soziologie der Sprache“*, S. 307–314.
Sacks, Harvey (1974): On the Analyzability of Stories by Children. In: Gumperz, John und Dell Hymes (Hrsg.), *Directions in Sociolinguistics*, S. 325–345. New York: Holt, Rinehart and Winston.
Sacks, Harvey (1986): Some Considerations of a Story Told in Ordinary Conversations. In: *Poetics*, 15:127–138.
Schegloff, Emmanuel (1997): Whose text? Whose context? In: *Discourse & Society*, 8:165–187.
Schlyter, Suzanne (1992): Mann und Frau vor Gericht. Sprachverhalten während eines Gleichberechtigungsprozesses. In: Günthner, Susanne und Helga Kotthoff (Hrsg.), *Die Geschlechter im Gespräch. Kommunikation in Institutionen*, S. 201–229. Stuttgart: Metzler.
Schmidt, Claudia (1988): *‚Typisch weiblich – typisch männlich‘. Geschlechtstypisches Kommunikationsverhalten in studentischen Kleingruppen*. Tübingen: Niemeyer.
Schrodt, Heidi (2015): *Sehr gut oder nicht genügend? Schule und Migration in Österreich*. Wien: Molden.
Schwitalla, Johannes (1997): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt.
Silverstein, Michael (2003): Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. In: *Language & Communication*, 23:193–229.
Tannen, Deborah (1989): *Talking voices*. Oxford: OUP.
Vodafone Stiftung Deutschland (2013): Elterninformationsmaterialien. https://www.vodafone-stiftung.de/elterninformationsmaterial.html?&L=0.
Wegner, Lars (2016): *Lehrkraft-Eltern-Interaktionen am Elternsprechtag. Eine gesprächs- und gattungsanalytische Untersuchung*. Berlin: de Gruyter.
West, Candace und Don H. Zimmermann (1987): Doing Gender. In: *Gender and Society*, 1(2):125–151.

Angelika Linke

Musterwandel als Indikator für soziokulturellen Wandel. Ein Abriss zur Veränderung von Grussformeln vom 17. zum 21. Jahrhundert

Der Gegenstand meiner Überlegungen sind initiale mündliche Grussformeln, also die mehr oder weniger *verfestigten* sprachlichen Elemente[1] von Begrüssungen unter Anwesenden.[2] Mein Zugang ist ein historischer, ich werde Grussformeln der frühen Neuzeit mit solchen der neueren Gegenwart vergleichen und die Veränderungen, die sich hier abzeichnen, untersuchen. Der weitere Rahmen, in dem diese Untersuchung steht, ist ein kulturlinguistischer, d. h. ich frage nach Musterwandel als Indikator für soziokulturellen Wandel und im gegebenen Fall also danach, ob und wie der Wandel von Grussformeln kommunikationsgeschichtlich und kulturanalytisch gedeutet werden kann.[3]

Sehr plakativ auf den (sprachlichen) Punkt gebracht geht es mir um den Wandel von *Gott gebe Euch einen gutten Tag Gevatterin* (Colloquia 1656) zu *Hallo* (spätes 20. Jh.).

1 Verfestigungsprozesse im Sprachgebrauch wie auch ihre ‚Produkte' in unterschiedlicher Ausformung und auf unterschiedlichen sprachlichen Rängen (Phraseologismen, Kollokationen, Konstruktionen, kommunikative Gattungen) sind vor allem seit den 1980er Jahren vermehrt in den Fokus linguistischer Forschung getreten und haben zur gründlichen Revision von traditionellen, stark auf die Kompositionalität von Sprache fokussierten sprachtheoretischen Vorstellungen beigetragen (vgl. hierzu Günthner 2006; Günthner/Knoblauch 2007; Günthner 2011; Günthner 2018).

2 Burger (2010: 28) spricht mit Blick auf Grussformeln von „pragmatischer Festigkeit", insofern solche Formeln jeweils in bestimmten „Situationstypen" und hier wiederum an „bestimmten, funktional definierten Stellen auftreten", wobei ein Teil dieser Formeln auch „ein gewisses Mass an struktureller Festigkeit" aufweise.

3 Dieter Cherubim hat bereits 1980 die Vermutung geäussert, „dass etwa die unterschiedlichen Inventare von Grussformeln im 17. Jahrhundert und in der heutigen Zeit auf bestimmte politische, soziale und kulturelle Veränderungen zurückverweisen, die [...] mit der Differenz zwischen frühabsolutistischen und demokratischen Gesellschaftssystemen" korrelieren (Cherubim 1980: 14).

https://doi.org/10.1515/9783110637502-007

1 Grüsse und Grüssen als Untersuchungsgegenstand

In einem ersten Schritt entwickle ich in vier Punkten sehr knapp einige eher allgemeine, auf soziologische, anthropologische und linguistische Arbeiten zurückgreifende Überlegungen zum Grüssen und seinen sprachlichen Realisierungsformen, um dann vor diesem Hintergrund auf meine konkreten Daten und meine Fragestellung einzugehen.

1.1 Grüssen als *interaktive* Praktik

Begrüssungen unter Anwesenden sind *multimodale* interaktive Praktiken,[4] die im Lebensalltag ubiquitär, stets auf ein Gegenüber gerichtet, gruppenspezifisch wie individuell variabel und historisch veränderlich sind. Das macht sie kommunikationsgeschichtlich interessant. Verbale Grussformeln, auf die ich mich hier konzentrieren werde, sind nur *ein* mögliches Element solcher Praktiken, deren Ausformung insgesamt sehr variieren kann. Körper – genauer: mindestens zwei Körper – sind dabei immer involviert[5] und stimmen sich in feinster Justierung aufeinander ab (vgl. hierzu den Band „Situationseröffnungen“ von Mondada/Schmitt 2010). Erving Goffman beschreibt das sehr hübsch: „A little dance is likely to occur, faces light up, smiles are exchanged, eyes are addressed, handshakes or hat-doffing may occur“ (Goffman 1971: 78). Es mag auch anderes vorkommen, je nach den Traditionen der *community of practice*,[6] in der man sich bewegt.[7]

---

4 Im weiten Spektrum gegenwärtiger Bestimmungen des Praktikenbegriffs (vgl. hierzu Deppermann/Feilke/Linke 2016; Schröter 2016a: 22–26; Schröter 2016b) lässt sich das von mir hier angesetzte Verständnis von Praktik am ehesten als ein an sozial- und kulturwissenschaftliche Praxistheorien (vgl. etwa Reckwitz 2003, Hörning & Reuter 2004) angelehntes, jedoch konversationsanalytisch fundiertes und damit notwendig *interaktives* Verständnis von Praktik charakterisieren.

5 So sind körperkommunikative Begrüssungen ohne begleitende verbale Elemente durchaus möglich und auch üblich (vgl. Diensthuber 2017: 143; Auer 2020: 71), während verbale Begrüssungen in einer face-to-face-Situation ohne begleitendes körperkommunikatives Begrüssungshandeln nicht denkbar sind (vgl. auch Auer 2020: 60).

6 Ich entlehne den Begriff bei Eckert/McConnell-Ginet (1992) bzw. Wenger (1998).

7 Praktiken sind nicht zuletzt dadurch definiert, dass sie ‚praktisch‘, das heisst als ein in lebensweltliche Kontexte eingebettetes ‚Tun‘ erlernt werden müssen.

1.2 Grüssen als *performative* Praktik

Begrüssungen sind zudem *performative* Praktiken, d. h. Praktiken, welche Wirklichkeit hervorbringen oder transformieren (vgl. Scharloth 2007: 394). Wenn Erving Goffman sie als „Zugänglichkeitsrituale" beschreibt, welche von Zuständen „verminderter Zugänglichkeit" zu solchen „erhöhter Zugänglichkeit" überleiten (Goffman 1974: 118–119), so hebt er mit dem Ritualbegriff auf diese transformierende Kraft ab.[8] Aus dialogistischer Perspektive wäre zudem anzufügen, dass der Gruss auch und vor allem die Transformation des Anderen vom blossen Mit-Anwesenden zum *Gegenüber* leistet. Die *face-to-face*-Orientierung der an einer Grusshandlung Beteiligten ist entsprechend nicht nur funktional, sondern auch körpersemiotisch als Medium und Ausdruck dieser konfigurativen Transformation zu verstehen.[9]

1.3 Soziale und kulturelle Typik

Begrüssungen sind weiterhin Ausdruck und Medium der Typisierungen sozialer Relationen, lebensweltlicher Situationen und gesellschaftlicher Ordnungen. Zwar erlaubt ihre je konkrete Ausgestaltung ein hohes Mass an Variation und an feinen Signalen hinsichtlich der *individuellen* Beziehungskonstitution zwischen den Beteiligten – bei aller Formelhaftigkeit ist auch hier „Routinisierung nicht mit Determinierung gleichzusetzen" (Günthner 2018: 31–32). Dennoch sind Entscheidungen wie etwa die, welchen Grusspartnern gegenüber und in welchen Situationen ein Handschlag, Wangenküsse, ein *Grüss Dich* oder ein *Guten Tag* angemessen sind, weitgehend über soziale und kulturelle Traditionen geregelt.[10] Entsprechend lässt sich dann im Gegenzug aus den von den jeweiligen Interaktanten gewählten Grusspraktiken und Grussformeln auf die zwischen ihnen

8 Die phylogenetische Herleitung durch Eibl-Eibesfeldt (1977), der Grusshandlungen als Befriedungshandlungen versteht, mit denen die sich Begegnenden signalisieren, dass sie keine aggressiven Absichten verfolgen, lässt sich mit dem Goffman'schen Ansatz verbinden, auch wenn das nicht notwendig heisst, dass heutiges Grussverhalten immer noch diese Signale setzt.

9 Dagegen führen die von Martin Buber (2006: 274) konstatierten kurzfristigen, jeweils sofort wieder abgewendeten „Beachtungsblicke" – wie sie etwa, so Bubers Beispiel, zwischen einander gleichgültigen Fahrgästen in einer U-Bahn erfolgen, wenn sich deren Augen treffen – bei den Beteiligten lediglich zum Bewusstsein des Wahrgenommenseins, aber nicht zu einer konfigurativen Transformation im oben angesprochenen Sinn. Solche ‚Beachtungsblicke' bleiben in ihrer beziehungskonstitutiven Qualität sozusagen unter der Gruss-Schwelle.

10 Abweichungen können immer vorkommen, müssen aber dann spezifisch ‚accountable' gemacht werden.

bestehenden bzw. zumindest im Medium des Grusses *signalisierten* sozialen Beziehungen schliessen. Was Peter Collett als Quintessenz seiner Untersuchungen zu Grusspraktiken der Mossi in Burkina Faso festhält, lässt sich deshalb durchaus verallgemeinern: „Greetings, like partings, remind individuals *what they are to each other* and, by extension, *what kind of society* they live in" (Collett 1983: 241, Hervorh. AL).

Und das heisst auch: Wenn Begrüssungen so durchgeführt werden, dass sie für die Beteiligten – in Burkina Faso oder in Münster – ‚stimmen', sind damit die in ihnen semiotisch fixierten Typisierungen sozialer Relationen und gesellschaftlicher Ordnungen bestärkt und fortgeschrieben.[11] Dass andererseits gerade linguistische Untersuchungen immer wieder schwankende Gebräuche, Unsicherheiten und divergierende Normen von SprecherInnen bei der Wahl von Begrüssungsformeln in bestimmten Kontexten bzw. in bestimmten Personenkonstellationen feststellen, muss entsprechend als Ausdruck dafür gelesen werden, dass solche Typisierungen und Ordnungen nur begrenzte soziale Reichweiten haben (vgl. auch Bergmann/Peräkylä i. d. B. und Deppermann i. d. B.). Darüber hinaus unterliegen letztere einem ständigen (kultur)geschichtlichen Wandel, so dass etwa selbst innerhalb derselben sozialen Gruppierung jüngere und ältere Mitglieder oder auch Frauen und Männer die Adäquatheit bestimmter Grussformeln unterschiedlich beurteilen. Mit anderen Worten: Grusspraktiken sind in besonders hohem Masse sozialsensibel.

1.4 Pragmatik und Semantik von Grussformeln

Verbale Grussformeln werden in der Forschungsliteratur häufig in sprechakttheoretischen bzw. sprachfunktionalen Begrifflichkeiten modelliert und zwar als *expressive* bzw. als *phatische* Akte, oft verbunden mit der Feststellung, dass Grussformeln semantisch bzw. propositional weitgehend reduziert oder gar völlig leer seien.[12]

---

11 Vgl. ausführlicher zum semiotischen Mehrwert sprachlicher Musterhaftigkeiten und Ausdruckstypik Linke (2011) und Tienken (2015).

12 Der ‚klassische', vielzitierte Beleg hierfür findet sich bei Searle selbst, der Grüssen als sprachliche Handlung folgendermassen definiert: „‚Greet' is only marginally an illocutionary act, since it has no propositional content" (Searle 1969: 67). Vielfach wird auch Malinowskis Begriff der „phatic communion" (Malinowski 1923: 315) aufgegriffen, für den Malinowski u. a. Grussformeln als Beispiel gibt und den er bestimmt als „talk […] which serves to establish bonds of personal union between people brought together by the mere need of companionship and does not serve any purpose of communicating ideas" (Malinowski 1923: 316). Grüsse wie auch Klatsch oder

Solche Bestimmungen sehen allerdings darüber hinweg, dass, erstens, den Mitgliedern einer Kommunikationsgemeinschaft im Normalfall durchaus unterschiedliche Grussformeln zur Verfügung stehen, die etwa nach Tageszeit oder Status der Adressaten gebrauchssemantisch differieren, und dass, zweitens, bestehende Grussformeln immer auch situativ abgeändert werden können und zudem historisch wandelbar sind. Allgemeiner formuliert: Jegliche in einer Begrüssung genutzte Formel bedeutet eine – wie immer routinisierte und unbewusste – *Wahl*, sie ist als solche, d. h. im Spektrum möglicher anderer ‚Wahlen', sozialsemiotisch *accountable* und kann vom Gegenüber entsprechend ‚gelesen' werden. Eine Modellierung von Grussformeln als ‚semantisch leer' greift deshalb zumindest als generelle Aussage zu kurz.[13]

Wenn dagegen Alessandro Duranti zum Schluss kommt: „The context for understanding what people *say* during greetings is nothing more or nothing less than the culture that supports and is supported by the encounters [...]" (Duranti 1997: 67, Hervorhebung AL), so kann ich mich dem völlig anschliessen, auch wenn Duranti diese Überlegung vor dem Hintergrund ethnolinguistischer Forschung formuliert, während ich sie sprachgebrauchsgeschichtlich lese.

Dass und wie in den Formeln, die Menschen in Begrüssungssituationen bevorzugt wählen, der kulturelle und gesellschaftsgeschichtliche Kontext sowohl zum Ausdruck kommt als auch hergestellt als auch verändert wird, versuche ich im Folgenden im Vergleich historischer mit gegenwärtigen Begrüssungsformeln konkret aufzuzeigen.

2 Grussformeln des 17. Jahrhunderts

Der Gegenstand meiner Untersuchung – mündliche Grussformeln in face-to-face-Situationen – ist für historische Sprachstufen nicht direkt fassbar, sondern lässt sich allenfalls aus geeigneten schriftlichen Quellen rekonstruieren. Doch selbst

---

Smalltalk werden aber auch bei Malinowski nicht als semantisch leer verstanden – auch wenn seine Argumentation bzw. seine Beispiele häufig so rezipiert wurden –, sondern er will mit diesen Beispielen sein Verständnis von Sprache als „mode of action" illustrieren, welches er dem zeitgenössisch dominierenden – und aus seiner Perspektive falschen – Verständnis von Sprache als „countersign of thought" entgegenstellt.

13 Vgl. auch Jucker (2017), der darauf verweist, dass selbst Grussformeln wie das im amerikanischen Englisch übliche „How are you", das meist „in an entirely formulaic way with no apparent propositional content" verwendet werde, je nach Situation und Verhältnis der Interagierenden zueinander im konkreten Fall dennoch als „actual request for information" genutzt werden bzw. entsprechende Reaktionen auslöse könne (Jucker 2017: 41).

wenn solche Quellen vorhanden sind, sind Anzahl und Spektrum der Belege beschränkt. Darauf aufbauende Aussagen und Schlussfolgerungen verbleiben entsprechend im Bereich der Hypothesen.

2.1 Gesprächspraktisch orientierte Sprachlehrwerke als Quellen

Der Quellentypus, dem ich meine Daten zu Grussformeln des 17. Jahrhunderts entnehme, ist für sprachgebrauchsgeschichtliche Rekonstruktionen mündlicher Kommunikation besonders geeignet, wenn auch insgesamt noch wenig untersucht. Es handelt sich um Fremdsprachenlehrbücher,[14] genauer: um einen ganz bestimmten Typus solcher Lehrbücher. Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass die entsprechenden Lehrwerke neben Kapiteln mit Vokabularien und solchen, die zumindest rudimentäres grammatisches Wissen sowie Ausspracheregeln in den repräsentierten Sprachen vermitteln, auch bzw. in erster Linie Kapitel enthalten, die Alltagsgespräche wiedergeben.[15] Dies wird auf den Titelblättern der entsprechenden Werke oft explizit hervorgehoben, so etwa wenn dort „zum täglichen Gebrauch und Ubung dienliche Gespräche" (Ernesti 1689) oder „Gemeine und in Reden Vorkommende Gespräche" (Pepliers 1699b) versprochen werden – dies ganz offensichtlich im Sinne eines Kaufanreizes.

Sprachlehrbücher dieses Typus[16] sind darauf angelegt, den Adressaten und Käufern der Bücher – in erster Linie sind dies international reisende Kaufleute,

14 Vgl. zu diesem Quellentypus: Glück (2002); Franceschini (2002); Simon (2006). Fiktionale literarische Gespräche bieten sich als weitere Quelle an (wie Schröter (2016a und 2016b) mit Blick auf Abschiedsgrüsse des 19. und 20. Jahrhunderts belegt). Literarische Quellen sind für die Frühe Neuzeit allerdings noch kaum linguistisch untersucht und, wie etwa die Bauernkomödien des 17. Jahrhunderts, zum Teil auch schlecht greifbar (vgl. Elmentaler et al. 2018).

15 Der Quellentypus der häufig mehrsprachigen Gesprächsbüchlein oder ‚Colloquia' ist vor allem durch die Arbeiten von Helmut Glück zur Geschichte des Fremdsprachenerwerbs bekannt gemacht, in anderen Feldern der Sprachgeschichtsforschung jedoch wenig aufgegriffen worden. Seit 2018 widmet sich nun allerdings das Teilprojekt *Vermittlung kommunikativer Alltagsroutinen im Kontext sprachlicher Diversität in der Frühen Neuzeit* (Leitung: Horst Simon) des an der FU Berlin angesiedelten SFB *Episteme in Bewegung. Wissenstransfer von der Alten Welt bis in die Frühe Neuzeit* genau diesen Quellen.

16 Dieser Typus von Lehrbüchern erscheint in verschiedenen europäischen Ländern bzw. Regionen, unter anderem im heutigen Belgien, Deutschland, Frankreich, Italien, Polen, Tschechien. Über die unterschiedlichen Druckorte sowie die jeweils repräsentierten Sprachen hinweg lassen sich aber inhaltliche Genealogien verfolgen, deren detaillierte Aufarbeitung noch aussteht.

zum Teil auch junge Adlige auf ihrer Kavalierstour[17] – kolloquiale Kompetenz zu vermitteln. Der Kanon der Gespräche, die in diesen oft nicht nur zwei-, sondern selbst sechs- oder achtsprachigen Werken meist parallel abgedruckt sind, ist auf die kommunikativen Bedürfnisse dieser Zielpublika ausgerichtet und umfasst unter anderem familiäre Tischgespräche, Verkaufsgespräche, Gespräche in der Herberge, Gespräche bei Gelegenheits-Visiten, Gespräche bei Spaziergängen mit Bekannten, Gespräche mit Handwerkern etc. Die Tradition beginnt im 15. Jahrhundert und erreicht im 17. Jahrhundert einen gewissen Höhepunkt, lässt sich aber letztlich durch alle Jahrhunderte bis zu heutigen Reise-Sprachführern verfolgen.

Die Beurteilung der Oralitätsnähe solcher Lehr-Texte ist notorisch problematisch. Insgesamt erscheinen die Gesprächsbeispiele der hier verwendeten Quellen im Vergleich mit anderen zeitgleichen Texten jedoch deutlich einem mündlichen Duktus verpflichtet. Zudem lässt sich gerade im Nebeneinander unterschiedlicher Sprachen die Idiomatizität einzelner Ausdrücke bzw. Formulierungen recht gut erkennen.[18] Auf den Aspekt der Mehrsprachigkeit der Quellen gehe ich im Folgenden allerdings nicht weiter ein, sondern nutze die Texte ausschliesslich hinsichtlich der in ihnen enthaltenen deutschsprachigen Grüsse bzw. Grussformeln.[19]

Zur Veranschaulichung des kolloquialen Duktus' der von mir genutzten Quellentexte seien hier drei kurze Begrüssungsszenen mit unterschiedlichen ‚dramatis personae' aus dem ersten der insgesamt sieben in den *Colloquia et dictionariolum octo linguarum* (1656) enthaltenen Gesprächskapitel wiedergegeben.[20] Das Kapitel trägt den Titel „Ein malzeit, von zehen persone[n]", wobei aber nicht nur Gespräche im Kontext der Mahlzeit selbst präsentiert werden, son-

17 Vgl. auch Franceschini (2002: 138), die ebenfalls diese beiden Zielgruppen für besonders offensichtlich erachtet, wobei die Kaufleute die hauptsächliche Gruppe bilden (gerade auch die frühen Quellen sind auf dieses Publikum ausgerichtet, vgl. prominent das Sprachbuch Georgs von Nürnberg 1424 [Pausch 1972]). Daneben sind auch Pilger und Soldaten als internationale Akteure potentielle Käufer – in einzelnen Werken treten Militärs unterschiedlicher Ränge als Sprechende auf (Franceschini 2002: 139).

18 Zu diesem Urteil kommen auch Simon (2006: 12), Pausch (1972: 38), Franceschini (2003: 143), Bruzzone (2002: 43).

19 Für alle repräsentierten Sprachen muss allerdings mit einer gewissen historischen „Trägheit" gerechnet werden – der wiedergegebene Sprachgebrauch dürfte im zeitgenössischen Schnitt jeweils eher einem hergebracht-konventionellen als einem modisch-neuen entsprechen. Viele Gespräche werden in zeitlich weit auseinanderliegenden Auflagen bzw. in Neubearbeitungen desselben Werkes oft unverändert übernommen.

20 Die Auszeichnungen, die auf verderbte Stellen, auf unklare oder erschlossene Graphien bzw. Auslassungen im Original verweisen, entsprechen denjenigen in der folgenden Edition des Textes (wobei ich dort vorgenommene Differenzierungen der Auszeichnungen hinsichtlich der genannten unterschiedlichen Quellenphänomene hier aus Gründen der leichteren Lesbarkeit der Texte nicht übernommen habe): Maria Helena Abreu, Encarnación García Dini, Enrico Giaccheri-

dern auch solche, die dieser Mahlzeit vorausgehen, also etwa unter Personen, die auf dem Wege zu dieser Mahlzeit sind bzw. die im Haus, in dem die Mahlzeit abgehalten wird, eintreffen.

1. Zwei junge Leute, Herman und Hans,[21] auf der Strasse (Colloquia 1656: 12a & 13a):

   Herman: *Gott gebe euch einen gutten tag Hans.*
   Hans: *Vnd euch auch Herman, einen gutten tag gebe euch Gott.*
   Herman: *Wie gehet es euch [i]?*
   Hans: *Es gehet mi[r] wohl, Gott sey lob, euwer gantz will[i]ger. Vn[d ihr] Hermes, wie ist [e]s mit euch, wol?*
   (Es folgt ein längeres Gespräch)

2. Hans kommt nach Hause (Colloquia 1656: 15a):

   Hans: *Gott gebe euch einen guten abend, liebe mutter vnd euch allen.*
   Mutter: *Hans, wo kommestu her? Wo bistu so la[n]g gewesen? W[a]rumb kommestu [s]o spa[t], ist das wol gethan? Ich hate dir befohlen, du solltest widerkommen vmb vier vhren. Es ist nun gar nahe sechs (…)*
   (Weitere Vorwürfe und Entschuldigungen folgen)

3. Die Mutter begrüsst den Verwandten David, den ihr Mann Peter mit nach Hause bringt (Colloquia 1656: 19a & 20a):

   Mutter: *Seydt wilkommen, lieber vetter*
   David: *Ich da[n]cke euch, liebe bas[e].*
   Mutter: *Vetter, wol[t] [i]hr dableiben? Warumb[e] k[o]mpt ihr nicht hereyn? [Ko]m[p]t, we[r]met euch, darnach wo[l]len w[ir] e[s]sen.*
   David: *Was, meynstu, dass mich frier[e]? Das were mir gross schand.*
   Mutter: *Vetter, wie ists [mit] euch?*
   David: *Wol. G[ot]t sey lob.*
   Mutter: *Wo ist m[e]in base? Wa[r]umb habt ihr mein base nicht mi[t]gebracht?*
   David: *Si[e] ist kran[c]k.*
   Peter: *Ists war? Ist sie kranck? Was hat sie für ein kranck[heit]?*
   (Im Folgenden wird David zum Niedersitzen genötigt, die Mahlzeit beginnt.)

ni, Walter Pagani, Riccardo Rizza & Peter Wolfgang Waentig: Colloquiua, et dictionariolum octo linguarum Latinae, Gallicae, Belgicae, Teutonicae, Italicae, Anglicae, Portugallicae, a cura di Riccardo Rizzi. Mauro Baroni editore, Viareggio/Lucca, o. J.

21 Die Namen sind in der Überschrift zu diesem Kapitel aufgeführt und werden mit Kürzeln den jeweiligen ‚Gesprächsbeiträgen' vorangestellt.

Wie selbst diese knappen Auszüge verdeutlichen können, lassen sich an diesem Material nicht nur Erkenntnisse zu den Grussformeln selbst, sondern auch zum verbalen Kontext sowie zum ‚Einbau' der Grusspraktiken in die umgebende konversationelle Interaktionen gewinnen. Im gegebenen Zusammenhang beschränke ich mich aber auf die eigentlichen Grussformeln samt den korrespondierenden Gegengrüssen, sofern in den Quellen dokumentiert.[22]

2.2 Ausdrucks- und Verwendungsmuster

Insgesamt dokumentieren meine Quellen eine weitgehende Balance zwischen ausdrucksseitiger Musterhaftigkeit und situativ-individueller Variation, sowohl bei den Grussformeln wie auch bei den jeweiligen Gegengrüssen. Denn insofern Gruss und Gegengruss in geradezu exemplarischer Weise ein *adjacency pair*[23] bilden, sind in den Quellentexten meist auch letztere angeführt. Die folgenden Belege können das Spektrum von Wortwahlen und Formulierungsmustern solcher *adjacency pairs* (repräsentativ) exemplifizieren:[24]

(1) *geb euch Gott ein guten Tag. – geb euch Gott auch so vil* (Sumaran 1621: 325)

(2) *Gott gebe euch einen gutten tag Hans – Vnd euch auch Herman, einen gutten tag gebe euch Gott.* (Colloquia 1656: 12a)

(3) *Gott grusse [e]uch, mein freundt – Vnd euch auch.* (Colloquia 1656: 61b)

(4) *Gott gebe euch ein gutten tag, gevatterin, vnd euwren gespielen – Vnd euch auch gevatter[i]n.* (Colloquia 1656: 48b, 49a)

(5) *Gott bewar euch, m[e]ister Rubrecht – Mein Herr, Gott verlayhe [e]uch ein guts leben.* (Colloquia 1656: 67a)

(6) *Ich wünsche dem Herren einen guten Morgen – Und ich deßgleichen.* (Sommer 1662: 13)

---

22 Zu den im Anhang aufgeführten Quellentexten gehört neben den mehrsprachigen Lehrwerken auch ein (nur) deutsches Conversationsbüchlein, das seinen Leserinnen und Lesern die Kunst vermitteln möchte, „anmuthige[n] und zierliche[n] Conversations-Gespräche" (so die Titel-Formulierung, Sommer 1662) zu führen. Aus diesen Quellen habe ich insgesamt 50 Belege für Grüsse (und meist auch für entsprechende Gegengrüsse) zusammengestellt.

23 Dass die Kategorie des *adjacency pairs* in den frühen Arbeiten zur *conversation analysis* u. a. an Grusshandlungen entwickelt wurde, hat genau damit zu tun. Vgl. vor allem Schegloff/Sacks (1973, chapter II).

24 Ein Blick auf das Sprachbuch des Georg von Nürnberg aus dem Jahr 1424 (in der von Pausch [1972] besorgten Edition) zeigt, dass die dort aufgeführten Grussformeln den hier aufgelisteten Wunschformeln in ihrer Musterhaftigkeit weitgehend entsprechen. Wir haben es bei diesen Grussformeln – und bei einmal in einer Kommunikationsgemeinschaft etablierten Grussformeln generell – mit sprachlichen Ausdrucksmustern von besonderer ‚longue durée' zu tun.

(7) *Schöne Jungfraw; Ich wünsche ihr einen erfreulichen guten Abend – Monsieur. Ich wünsche ihme ebenmessig einen guten Abend* (Sommer 1662: 86)
(8) *Guten Tag mein Herr – Mein Herr ich wünsch euch denselben von gantzen Hertzen.* (Parlement Nouveau 1682: 81)

Bei allen Beispielen handelt es sich um Wunsch-Grüsse, die in meinen Belegen auch insgesamt die absolute Mehrheit ausmachen. Nur am Ende des Jahrhunderts finden sich in vom Französischen ausgehenden Lehrwerken auch Grussformen bzw. *adjacency pairs* wie etwa *Mein Herr, ich bin euer Diener – Mein Herr, ich bin der eure* (Peplier 1699b: 2), in welchen statt Wunschformeln Submissionsformeln ausgetauscht werden, und zwar durchaus auch unter gleichrangigen und auch unter sozial höhergestellten Personen. Diese Formeln, die die soziale Stratifizierung der Gesellschaft und nicht zuletzt der höfischen Schichten im Absolutismus höflichkeitssemiotisch umsetzen, werden im 18. Jahrhundert zunehmend üblicher, um dann im 19. Jahrhundert wieder unüblicher zu werden;[25] ich gehe hier jedoch auf diesen Entwicklungsstrang nicht weiter ein.

Insgesamt lassen sich aus den von mir ausgewerteten Quellen (vgl. die Quellenübersicht im Anhang) die folgenden Befunde für den ‚Haushalt' von Grussformeln in den frühbürgerlichen Kreisen des 17. Jahrhunderts sowie insbesondere zu deren semantischen und pragmatischen Aspekten ableiten:

– Alle Grüsse (bis auf die erwähnten neuen Submissionsformeln gegen Ende des Jahrhunderts) werden als (zum Teil explizit-performative) *Wunschformeln* realisiert. Dass auch im zeitgenössischen Sprachbewusstsein Grüsse in gewisser Weise mit Wünschen gleichgesetzt werden, zeigt sich etwa daran, dass Jean Robert des Pepliers unter der Rubrik „Jemanden Gutes zu wüntschen" auch (Wunsch-)Grussformeln wie *guten Tag*, *guten Abend*, *seyd willkommen* aufführt (Pepliers 1699b: 48).
– Nominale Adressierungen des Gegenübers wie etwa in *Guten tag Gesellen, Gott behüt Euch für ubel* (Dictionarium latinum 1607: 63) erscheinen als Element bzw. als Ergänzung des Grusses zwar nicht obligatorisch, sind aber üblich. Diese Adressierungen können zudem auch ‚indirekt', d. h. in der dritten Person erfolgen: *Monsieur. Ich wünsche ihme einen guten Morgen* (Sommer 1662: 13).

25 Süddt./österr. *Servus* bzw. schwed. *tjänare* oder abgeschliffen *tjäna* (‚Diener'), die beide umgangssprachlich-freundschaftlich konnotiert sind und ebenfalls unter Gleichrangigen verwendet werden, bilden späte Spuren solcher höflich indizierten Submissionsformen, die aber kaum mehr als solche ‚gelesen' werden, auch wenn der schwedische Ausdruck zumindest in seiner Langform semantisch nach wie vor transparent ist.

- Trifft der oder die Grüssende auf mehrere Anwesende, so können diese entweder kollektiv im Plural begrüsst und adressiert werden oder in Formeln, welche die Gruppe hierarchisch strukturieren, indem nur das bevorzugte oder hierarchisch höhere Gegenüber namentlich und damit individuell adressiert wird, während die anderen zu Begrüssenden mit einem kollektiven Ausdruck adressiert werden, wie etwa in: *Gott geb Euch einen guten Abend meine Mutter und der gantzen Gesellschafft* (Parlement Nouveau 1682: 84).[26]
- Die Grussformen umfassen im Schnitt mehrere Lexeme, das Spektrum reicht von Zweiwortformen (*guten Tag*) bis zu ausgebauten polylexikalischen Wunschformeln. Erstere sind selten und werden in meinem Material tendenziell gegenüber Rangniedrigeren oder Ranggleichen, letztere vorzugsweise gegen Ranghöhere (oder als solche Behandelte) benutzt. Dabei scheint die schiere lexikalische Quantität der Grussformel – als eine Form sprachlichen Dekorums – dem oder der damit Adressierten metaphorisch einen entsprechend gewichtigen sozialen Status zuzuweisen.
- Abgeschliffene Formen (wie gegenwartsdeutsch *Tag!, Morgen!* bzw. schweizerdeutsch *Grüezi!*) finden sich in meinen Belegen nicht. Dies kann allerdings der fremdsprachendidaktischen Funktion der Texte geschuldet sein, welche die Wahl formeller Grussformeln sowie von morphologisch wie semantisch möglichst transparenten Vollformen begünstigt.
- In der lexikalischen bzw. morphosyntaktischen Ausgestaltung der Wunschformeln wird eine *dyadische* Beteiligtenkonstellationen entworfen, besonders deutlich dann, wenn das Gegenüber durch ein Anredenomen vokativisch ‚angerufen' wird und der Sprecher sich metakommunikativ explizit als Akteur der an dieses Gegenüber gerichteten Wunschhandlung identifiziert, wie in: *Mein Herr / ich wünsche euch einen guten Morgen!* (Pepliers 1699b: 2). Häufiger sind jedoch *trianguläre* Konstellationen, nämlich immer dann, wenn in den Wunschformeln Gott als Instanz der Wunscherfüllung explizit benannt bzw. angerufen wird, wie etwa in: *Gott gebe den Herren eine guten tag* (Duez 1695: 118). Damit wird in die Begegnung der beiden Grusspartner Gott als dritter Akteur performativ einbezogen.[27]

26 Die in der Gegenwartssprache auf Schweizerdeutsch äusserst gebräuchlichen Grussformeln *Grüezi mitenand* (bei der Begrüssung einer Gruppe, zu deren Mitgliedern man in erster Linie in einem Siez-Verhältnis steht) bzw. *Hoi zäme* (sofern es sich um Duz-Bekannte handelt) stellen demgegenüber nicht-hierarchisierende Formen solcher ‚Gruppenbegrüssungen' dar, die auch dann gebraucht werden, wenn man zu einer Gruppe tritt, von der einem nur eine Person bekannt ist.

27 Die im dritten Reich für amtliche Kontexte verordnete Grussformel „Heil Hitler" (mit entsprechendem Gegengruss) nimmt vordergründig den Wunschcharakter von Begrüssungsformeln auf. Indem sich der Wunsch aber gerade nicht mehr auf das Gegenüber bzw. auf den Grusspartner be-

- Wo die Begrüssungen in den Quellen als *adjacency pairs* realisiert werden, erfolgt auf einen Wunsch-Gruss als *second pair part* in den meisten Fällen ein Gegenwunsch: *geb euch Gott ein guten Tag – geb euch Gott auch so vil* (Sumaran 1621: 325).
- Anstelle von Gegenwünschen finden sich zum Teil auch Dankesformeln, wie in: *Gott geb Euch ein guten Tag, Herr Peter – Ich sag dem Herrn danck* (Thesaurus 1665: 485) wodurch der Wunschcharakter des *first pair part* explizit bestätigt wird.
- Reine Echo-Grüsse des Typs: *Guten Morgen – guten Morgen*, bei denen der Initialgruss im *second pair part* identisch wiederverwendet wird, habe ich in den von mir ausgewerteten Quellen nicht gefunden. Allenfalls lassen sich Grussformen wie in (1) oder (2) oben als Vorformen verstehen.

3 Zur Karriere von *Hallo* im 21. Jahrhundert

Es ist, wie gesagt, nicht die Absicht des Beitrags, die komplexe Geschichte der Begrüssungsformeln im Deutschen nachzuzeichnen.[28] Die obige Schlaglichtaufnahme zu Routineformeln des Grüssens, wie sie zu Beginn der Neuzeit im Gebrauch sind, soll aber als Kontrastfolie dienen, wenn es im Folgenden darum geht, die Karriere der Grussformel *Hallo* in der unmittelbaren sprachlichen Gegenwart nicht nur zu konstatieren bzw. zu belegen, sondern auch als soziolinguistisches bzw. kulturlinguistisches Phänomen zu verstehen.

3.1 Begrüssungsformeln im Gegenwartsdeutschen

Will man die zunächst vor allem ‚gefühlte' Karriere von *Hallo* an handfesten Sprachdaten und auch im Kontext der sonst gegenwärtig im Deutschen üblichen Begrüssungsformeln objektivieren, so bieten sich als Datenlieferanten ne-

zieht, wird die Grusshandlung zur Bekenntnishandlung umfunktioniert, vgl. zu diesem Prozess und seinen performativen Effekten Tilman Allert (2005). Eine Parallele findet sich lediglich im religiösen Bereich in der Formel *Gelobt sei Jesus Christus* (vgl. Zollinger-Escher 1925: 41–42, mit Bezug auf Steinhausen 1893).

28 Für die Geschichte des Grusses vom 16. zum 19. Jahrhundert immer noch grundlegend ist Metcalf (1938); vor allem als materiale Dokumentation reichhaltig Prause (1930), für die deutsche Schweiz Zollinger-Escher (1925), auch Hauser (1998). Die Geschichte des (Initial-)Grusses im 20. Jahrhundert ist nur punktuell ausgeleuchtet, zu Abschiedsgrüssen vgl. dagegen umfassend Schröter (2016a).

ben Wörterbüchern zur Gegenwartssprache,[29] Datenbanken zum gesprochenen Gegenwartsdeutschen[30] sowie verstreuten Hinweisen in neueren sprachwissenschaftlichen Untersuchungen[31] eben auch Fremdsprachenlehrwerke[32] sowie internetbasierte Zusammenstellungen gängiger Grussformen für DaF-Lernende[33] an – letztere quasi als ‚Parallelquellen' zu den mehrsprachigen ‚Colloquia' und Gesprächsbüchlein des 17. Jahrhunderts.

Aus all den genannten Quellen lässt sich dann das folgende Spektrum von gegenwärtig gebrauchsüblichen Begrüssungsformeln zusammenstellen, die zum Teil allerdings regional markiert sind und sich auch in ihrem Formalitäts- bzw. Informalitätsgrad unterscheiden (der Listenverlauf ist entsprechend als Verlauf von stärkerer Formalität zu mehr Informalität zu lesen, wobei ich mich an den entsprechenden Zuordnungen in den Quellen selbst orientiere):

– *Guten Tag*
– *Guten Morgen*
– *Guten Abend*
– *Grüss Gott* (vor allem süddt.)
– *Grüezi* (Deutschschweiz)
– *(ich) grüss(e) Sie*
– *seien Sie gegrüsst*
– *Hallo*
– *Tag*
– *Morgen*
– *grüss Dich*
– *Tschau* (vor allem süddt.)
– *Salü* (v. a. Deutschschweiz)
– *Servus* (süddt., Österreich)

29 Einschliesslich der über OWID (Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch des Instituts für deutsche Sprache) bereitgestellten Wörterbücher.

30 Hier vor allem die in der ‚Datenbank für gesprochenes Deutsch' (DGD) des Instituts für Deutsche Sprache zusammengefassten und durchsuchbaren Transkripte bzw. Audio- und Videoaufnahmen, die sowohl informelle wie formellere Gesprächssituationen erfassen.

31 Diensthuber (2017) (hier v. a. S. 143); Spillner (2014); Auer (2020); Neuland (2015).

32 Vgl. etwa: Maurer, Ernst (2011): Deutsch in der Schweiz. A1. Ein Sprachkurs für Erwachsene. Arbeitsbuch. Zug: Klett und Balmer, 2–3, 10–11; Albrecht, Ulrike et al. (2005): Passwort Deutsch. Kursbuch 1. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 3–5, 10–11; Fandrych, Christian & Ulrike Tallowitz (2002): Sage und Schreibe. Übungswortschatz Grundstufe Deutsch in 99 Kapiteln. Stuttgart: Ernst Klett International, 4–5, 10–11. Auch diese Lehrwerke bemühen sich um die Berücksichtigung sowohl informeller wie formellerer Gesprächssituationen.

33 Vgl. etwa: https://www.lingoda.com/de/deutsch/grussformeln [15.11.2018]; https://de.wiktionary.org/wiki/Verzeichnis:Deutsch/Grüßen/Begrüßungsformeln [15.11.2018].

– *Hi/Hey*
– *Hoi* (Deutschschweiz)

Natürlich ist so eine Liste diskutabel, und es geht hier weder um Vollständigkeit noch um Quantifizierungen. Die Liste macht aber augenfällig, dass im Gegenwartsdeutschen insgesamt eher kurze Begrüssungsformeln dominieren. Viele der Formen sind zumindest ihrer morphosyntaktischen Prägung nach Wunschformen und letztlich Verkürzungen bzw. Abschleifungen der im 17. Jahrhundert begegnenden ausführlicheren Wunsch-Grüsse. Bei lexikalisch stark reduzierten Formen wie *Tag* oder *Morgen* ist der Wunschmodus – im Gegensatz zu den kasusmarkierten Adjektiven der Zweiwortformen *Guten Tag* bzw. *Guten Morgen* – allerdings an der Form selbst synchron nicht mehr erkennbar. Zudem ist die im 17. Jahrhundert dominante Referenz auf Gott als Instanz der Wunscherfüllung nur noch im süddeutschen *Grüss Gott* lexikalisch manifest und damit auch für gegenwärtige SprecherInnen transparent.[34]

3.2 *Hallo*

Hallo ist – als *Gruss*form – eine Kreation des 20. Jahrhunderts und damit ein sehr ‚junges' Grusswort. Zur Wortform selbst sowie zu den semantischen, pragmatischen und sozial-indexikalischen Charakteristika von *Hallo* lässt sich unter Verrechnung der Auskünfte von Wörterbüchern sowie der in den Quellen greifbaren metapragmatischen Markierungen und kontextuellen Aufschlüsse folgendes sagen:
– Wir haben es mit einem Neugebrauch der älteren Anrufform[35] *Hallo* zu tun, die als solche[36] bereits mittelhochdeutsch belegt ist.[37]

---

34 Im schwdt. *Grüezi*, einer Verkürzung von *Gott grüez-i* (‚Gott grüsse Euch', vgl. Schweizerisches Idiotikon, Bd. II: 511 und 812), ist für Deutschschweizer GegenwartssprecherInnen der Gottesbezug nicht mehr erkennbar.

35 Mit Anrufform ist hier ein Ruf gemeint, der einer Person oder einer Gruppe von Personen gilt und darauf abzielt, diese auf den Rufer bzw. die Ruferin aufmerksam zu machen. Ein solcher Anruf kann einem Gruss vorausgehen, insofern man damit einen körperlich abgewandten oder weit entfernten Interaktionspartner zunächst einmal auf sich aufmerksam macht und eine face-to-face-Orientierung auslöst.

36 Spezifisch als Anruf des Fährmanns am gegenüberliegenden Ufer.

37 Die Anrufform *Hallo* ist auch heute noch neben der Grussform üblich (Wörterbücher des Deutschen verzeichnen beide Lesarten nebeneinander), für beide Formen existieren zudem im Alltagssprachgebrauch je spezifische Varianten, zur Anrufform die Erweiterung *Hallihallo*, zur Grussform die scherzhafte Verkleinerungsform *Hallöchen*. Der Übergang von einer Anrufform zur

- Als Grussform erscheint ‚Hallo' zuerst regional im Norden von Deutschland, ist inzwischen überregional und auch in Österreich[38] und der Schweiz verbreitet, wenn auch in der Bevölkerung der Deutschschweiz zum Teil als ‚dütsch', d. h. bundesrepublikanisch konnotiert.
- Der lautlich knappe Gruss, der bei deutlichem Wortakzent auf der ersten Silbe beinahe gegen Einsilbigkeit strebt, steht in phonotaktischer Nähe zu ähnlichen Formen in germanischen Nachbarsprachen sowie in der Deutschschweiz, also engl. *Hi*, schwedisch *Hej* und schweizerdeutsch *Hoi*.[39]
- *Hallo* portiert keinen Wunsch, ist nicht auf eine Tageszeit bezogen und indiziert, obwohl ursprünglich nach Ausweis der Wörterbücher an Duz-Beziehungen und informelle Begegnungen gekoppelt,[40] heute keine entsprechenden Kontexte mehr, zumindest nicht systematisch. Auch meinen eigenen Hörbelegen zufolge findet sich *Hallo* im familiären Umfeld ebenso wie auf Ämtern, an Hotelrezeptionen ebenso wie in universitären Sitzungen. In den von mir durchgesehenen Deutschlehrwerken[41] wird *Hallo* zwar zum Teil noch als ‚informell' und als in erster Linie für Begegnungen unter Freunden und Bekannten geeignet bezeichnet, andererseits finden sich ebenso Beispiele, in denen *Hallo* explizit als mit *Guten Tag* oder *Guten Morgen* austauschbar eingeführt wird.[42] Anders formuliert: Während wir in den 80er Jahren des 20. Jahrhun-

---

Grussform – also eine pragmatische Umnutzung – gilt auch für das britische *hello*. Der Übergang ist hier allerdings bereits für das frühe 19. Jahrhundert dokumentiert, so etwa im folgenden äusserst anschaulichen Doppel-Beleg aus Charles Dickens „Pickwick-Papers“: “A red-headed man was working in the garden; and to him Mr. Pickwick called lustily – ‘Hallo there!’ – the red-headed man raised his body, shaded his eyes with his hand, and stared, long and coolly, at Mr. Pickwick and his companions. – ‘Hallo there!’ repeated Mr. Pickwick. – ‘Hallo!’ was the red-headed man’s reply” (zit. nach Grzega 2008: 189).

38 Auch wenn Sprecher-Umfragen immer nur die *Überzeugungen* der Befragten hinsichtlich ihres Sprachgebrauchs dokumentieren und nicht den Sprachgebrauch selbst, so dürfte das Ergebnis einer Umfrage des Linzer Meinungsforschungsinstituts Spectra aus dem Jahr 2012, derzufolge 74 % der Befragten angaben, *Hallo* als Gruss zu benutzen, dennoch belegen, dass *Hallo* als Grussform auch in Österreich recht vertraut ist (vgl. eine entsprechende Meldung in der ‚Presse online' vom 27.4.2012: https://diepresse.com/home/panorama/oesterreich/753044/Hallo-oder-Gruess-Gott_Wie-die-Oesterreicher-gruessen [15.11.2018]).

39 Vgl. hierzu auch Glaser (1997), die zudem auf das tschechische *ahoi* verweist, das sich ebenfalls in diese Reihe stellen liesse.

40 Das von der Leipziger Linguistin Margot Heinemann 1989 herausgegebene „Kleine Wörterbuch der Jugendsprache“ verortet *Hallo* als Gruss unter Jugendlichen in informellen Situationen (Heinemann 1990: 33 [2. Aufl.]).

41 Vgl. Fussnote 32.

42 Ein metakommunikativer Beleg aus den DGD-Korpora illustriert einerseits die pragmatische Synonymität von *Hallo* und *Guten Tag*, wenn es dort heisst: „… *so mal schön hallo guten tag sa-*

derts noch mit hoher Berechtigung hätten den Schluss ziehen können, dass es sich bei GrusspartnerInnen, die sich mit *Hallo* begrüssen, um gute Bekannte oder Freunde sowie eher um junge Menschen handelt, ist dieser Schluss in den 10er Jahren des 21. Jahrhundert nicht mehr möglich. Entsprechend kann die Form ebenso gut mit der Nachnamen- wie mit der Vornamenanrede kombiniert werden. Im Deutschschweizer Kontext scheinen dem *Hallo* in der Wahrnehmung von älteren wie zum Teil auch von jüngeren Sprechern und Sprecherinnen[43] allerdings noch gewisse Gebrauchsspuren aus den für diese Grussformel ursprünglich typischen informellen, latent auf Duz-Beziehungen beschränkten Kontexten anzuhaften.

– Die situative Markiertheit als typischer Vorübergehensgruss, welche für *Hallo* in der Forschungsliteratur zum Teil noch konstatiert wird, ist sichtlich aufgehoben: Wie Belege aus den Datenbanken des IDS zum gesprochenen Gegenwartsdeutschen, aus Wörterbüchern zur Gegenwartssprache, aus dem DWDS[44] und aus jüngeren linguistischen Publikationen[45] sowie die von mir in den letzten Jahren sporadisch gesammelten Hörbelege ausweisen, findet sich *Hallo* bei Begegnungen ohne Anschlussinteraktion ebenso wie als Auftakt zu einer solchen.

Mit *Hallo* liegt im Gegenwartsdeutschen also eine in vieler Hinsicht neutrale Grussform vor – lexikalisch stark verknappt, ohne semantischen bzw. propositionalen Gehalt, ohne Index hinsichtlich der sozialen Beziehung zwischen den am

---

gen…“ Andererseits könnte die Reihenfolge der beiden Grussformeln auch gleichzeitig darauf hinweisen, dass das (nachgeschobene) *Guten Tag* verhindern soll, dass der Adressat die geschilderte Begrüssungsszene als eine eher informelle versteht (DGD, BW_E_00045_SE_01_T_01, http://dgd.ids-mannheim.de [1.11.2018]).

43 Dies ergab sich auch in einer entsprechenden Umfrage samt Diskussion mit 20 Studierenden eines germanistischen Master-Seminars der Universität Zürich (September 2018).

44 Dem „Wortauskunftsystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart“ (www.dwds.de).

45 So etwa spezifisch Auer (2020); Neuland (2015); Spillner (2014). Das Transkript einer Begrüssungsszene zwischen insgesamt 7 Beteiligten (5 bereits Anwesenden und 2 neu Dazukommenden), die Auer (2020: 65–72) unter multimodalitätstheoretischer Perspektive analysiert, kann als mögliches Exempel für das Nebeneinander unterschiedlicher Begrüssungsformeln wie auch für die Präferenz für *Hallo* gelesen werden: Es werden insgesamt 15 verbale Grussformeln genutzt, davon einmal *grüss Gott*, einmal *grüss dich*, zweimal *Hi* und elfmal *Hallo*. (Dass hier sowohl das *grüss Gott* als auch das *grüss dich* vom Ältesten und Ranghöchsten der Interaktionspartner benutzt wird, mag auf die latente Bindung von *Hallo* an jüngere SprecherInnen hinweisen. Allerdings verwendet auch der genannte ältere Sprecher in derselben Begrüssungsszene zweimal *Hallo*.)

Gruss Beteiligten sowie ohne projektive Kraft hinsichtlich der damit eröffneten Begegnung.

Damit erscheint *Hallo* als ‚reine' Grussformel, das heisst performativ reduziert auf die Anerkennung des Anderen als Gegenüber, die wiederum mit der erhöhten Zugänglichkeit des Sprechers für den Grusspartner einhergeht.

4 Deutungsszenarien

Wenn ich nun in einem letzten Schritt versuche, den im Gegensatz von *Gott gebe Euch einen gutten Tag Gevatterin* auf der einen Seite und *Hallo* auf der anderen Seite zugespitzen Wandel in den Grussformen des Deutschen als Ausdruck und Medium eines soziokulturellen Wandels zu lesen, so kommt einer solche Lektüre nur der Status einer *möglichen* Deutung zu, dies zumal beim Blick auf die sprachliche Gegenwart, gegenüber welcher uns die hilfreiche historische Distanz fehlt und deren Dynamik latent unberechenbar ist.

4.1 Neue Unverbindlichkeit?

Der im historischen Vergleich auffälligste Wandel betrifft den weitgehenden Wegfall von Grussformeln mit explizitem Wunschcharakter,[46] wie sie für das 17. Jahrhundert noch absolut prägend waren. Die steile Karriere des als Grussform relativ neuen ‚Hallo' zeigt dies besonders plakativ. Zur selben Entwicklung gehört aber auch die lexikalische Reduktion tradierter Grussformeln, die einen Wegfall morphologischer Hinweise auf die Sprachhandlungsfunktion der Formel zur Folge haben. So etwa bei der Reduktion von *guten Tag* zu *Tag* bzw. *Tach* oder von *guten Morgen* zu *Morgen* (auch das norddt. *Moin* gehört hierher). Denn während bei *guten Tag* bzw. *guten Morgen* die Akkusativform des Adjektivs noch als morphologische Spur der ursprünglichen Wunschformel gelesen bzw. verstanden werden kann, ist dies beim übriggebliebenen Nomen nicht der Fall.[47]

---

46 Die Aufhebung des Erkundigungscharakters von eng. *how do you do*, die durch den systematischen Gebrauch derselben Formel als *second pair part* geleistet wird (ein Prozess, der sich als ‚Pragmatisierung' beschreiben lässt), bildet in gewisser Weise eine Parallele zum hier dargestellten Sprachgebrauchswandel.

47 Dass die Abschleifung in genau dieser Form– von *guten Morgen* zu *Morgen* – im Übrigen nicht einfach ‚zwangsläufig' ist, kann das Beispiel des schweizerdeutschen *en Guete* zeigen. Bei diesem das gemeinsame Mahl einleitenden Wunsch wurde bei der Verkürzung der Langformel *(ich wün-*

Nimmt man nun diese Entwicklung zur kollektiven Präferenz der Sprachgemeinschaft für ‚wunschlose' Grüsse beim Wort, so lässt sich dies als eine – dem einzelnen Sprecher vermutlich völlig unbewusste – Entbindung des Gegenübers von den sozialen Verpflichtungen lesen, die ein Wunsch immer mit sich bringt, nämlich die Verpflichtung zu Gegenwunsch oder Dank.[48] Denn wie an den älteren Formen exemplarisch deutlich wird, erzeugen Wünsche als *first pair parts* entsprechende soziale Zwänge hinsichtlich der *second pair parts*, während ein *Hallo* oder *Tag* keinen entsprechenden Effekt hat. Entsprechend evoziert ein Hallo denn auch vielfach eine Echoformel als *second pair part*: *Hallo – Hallo!* (Ein *adjacency pair* wie **Hallo – Danke* erscheint dagegen irritierend bzw. ‚falsch'.)

Die Karriere des *Hallo* liesse sich unter dieser Perspektive als Präferenz für eine Grussform deuten, die keinerlei interaktive Verbindlichkeiten projiziert, weder mit Blick auf die im Gruss etablierte soziale Beziehung der Akteure zueinander noch mit Blick auf die durch den Gruss gerahmte Folgeinteraktion. Denn selbst wenn wir in Rechnung stellen, dass sich in der stimmlich-intonatorischen Ausgestaltung eines *Hallo* sowie in den möglichen nonverbalen Begleitaktivitäten durchaus Beziehungdimensionen wie Freundlichkeit, Vertrautheit, Kumpelhaftigkeit, aber auch Distanziertheit ausdrücken lassen – die mit der Gabe des Wunsches hergestellte Verpflichtung lässt sich auf diese Weise(n) *nicht* herstellen.[49]

---

sche) einen guten Appetit gerade nicht das semantisch schwere, aber ‚wunschneutrale' Nomen erhalten, sondern die den Wunschcharakter morphologisch signalisierenden Wortformen von Artikel und Adjektivattribut.

48 Vgl. hierzu auch Grzega (2008: 191), der für das Englische die Entwicklung von "wishes for well-being in Old English" über "wishes for a good time since Middle English times" zu "inquiries about one's well-being since Middle English times" konstatiert. Auch hier fällt der Wunsch weg, und selbst die Befindensfrage (das *how do you do*) wird in ihrem Gebrauch als Echoform im entsprechenden *adjacency pair* ihres Sinns beraubt und auf eine ‚reine' Grussformel reduziert.

49 Die von Neuland (2015) festgestellte neuere Tendenz von Jugendlichen zu Befindensgrüssen (*Wie geht's?, Na? Was geht?*) lässt sich einerseits als ‚Ersatz' von *Hallo* verstehen, soweit es dessen ursprüngliche Funktion als informelle, an eine Duz-Beziehung gebundene und diese auch kontextualisierende Grussformel übernimmt. Im Gegensatz zu *Hallo* sind Befindensgrüsse aber semantisch und sprachhandlungsfunktional ‚gefüllt': sie drücken Interesse an der Befindlichkeit des Gegenüber aus – stellen es aber durch die Frageform gleichzeitig diesem Gegenüber anheim, ob und wieweit es auf diese Interessensbekundung reagieren möchte. Im Gegensatz zum Wunschgruss, mit dem der so Grüssende dem Gegenüber ungefragt einen Wunsch *antut* – und damit eine Welt kontextualisiert, in der solche performativen Bindungsakte positiven Wert haben – konstituieren Befindensgrüsse keinen entsprechenden ‚Zugriff' auf den anderen, sondern verbleiben im Aushandlungsmodus.

4.2 Die Ikonizität von Kürze

Das zweite Charakteristikum in der Sprachgebauchsgeschichte der Grussformen im Deutschen, das mit dem weitgehenden Wegfall von Wunsch-Grüssen allerdings eng verbunden ist, ist die allgemeine Präferenz von kurzen Grussformeln im Gegenwartsdeutschen. Diese gilt zudem nicht nur für Initialgrüsse. Wie kürzlich von Juliane Schröter (2016a) im Rahmen einer umfangreichen Studie zum Wandel von Abschiedsformeln im 19. und 20. Jahrhundert gezeigt wurde, gilt die Tendenz zur Verkürzung bzw. zu (neuen) kurzen Formeln auch bei (schriftlichen wie mündlichen) Abschiedsgrüssen.

Nun kann man mit gewissem Recht argumentieren, dass Grussformeln als häufig genutzte sprachliche Ausdrücke gewissermassen einem ‚natürlichen' lexikalischen und lautlichen Erodierungs- und damit verbunden auch Kürzungsprozess unterliegen. Solche ‚Naturalisierungen' sprachlichen Wandels übersehen jedoch häufig das Faktum, dass Sprache in erster Linie ein Sozial- und Kulturmedium ist und dass gerade in beziehungssensitiven Kontexten, zu denen Begrüssungen prominent gehören, sprachlicher Mehraufwand, im Sinne eines *Sprachgeschenks* (vgl. Linke 1996: 300), als ikonischer Ausdruck positiver Höflichkeit gelesen werden kann – und sprachlicher Minderaufwand entsprechend als das Gegenteil. Dem Argument der „Erosion" bzw. der Sprachökonomie ist hier also das Argument der sprachlichen Höflichkeit entgegen zu halten. Wenn, wie es 2012 durch die Presse ging, die Rektorin einer Passauer Schule die Grussformeln *Hallo* und *Tschüss* auf dem Areal ihrer Schule mit der Begründung, sie seien „unhöflich", verboten hat,[50] so dürfte hierbei die Ikonizität der kurzen Form eine Rolle gespielt haben.

Andererseits kann die zunehmende überindividuelle Nutzung kurzer Begrüssungsformen nicht automatisch zur Diagnose eines allgemeinen Höflichkeitsschwundes führen. Sinnvoller scheint mir, hier die Frage zu stellen, ob wir es – sozusagen kulturell tieferliegend – mit einer Veränderung der sozialen Signifikanz von Grusssituationen insgesamt zu tun haben. Mit anderen Worten: Die allgemeine Tendenz zu kürzeren Formen für Begrüssungen könnte auch als Verringerung der soziokulturellen Bedeutsamkeit gelesen werden, die Begegnungssituationen in unserem Lebensalltag zukommt bzw. die wir ihnen zumessen. Zumindest scheint uns weniger daran zu liegen, schon im *Auftakt* einer Begegnung eine solche Bedeutsamkeit zu konstituieren.

50 So Meldungen in der Welt bzw. der Bildzeitung vom 5.2.2012, vgl. etwa https://www.welt.de/politik/deutschland/article13851496/Passauer-Schule-verbietet-Hallo-und-Tschuess.html [16.10.2018].

4.3 Entdifferenzierungen

Schliesslich lässt sich auch die Tatsache, dass mit *Hallo* eine Grussform Karriere gemacht hat, die ursprünglich eher in informellen Situationen sowie im Kontext flüchtiger Begegnungen genutzt wurde, in den bisher entwickelten Deutungshorizont stellen. Dies vor allem dann, wenn wir die zunehmende Nutzung von *Hallo* auch in formelleren und nachhaltigeren Begegnungen nicht nur als Effekt einer Abschwächung des ursprünglichen Kontextualisierungspotenzials der Grussformel, sondern ebenso als sprachliches Mittel der performativen Umdeutung derjenigen Begegnungssituationen verstehen, in denen *Hallo* nun (neu) gebraucht wird. Anders formuliert: Nicht nur hat sich die Gebrauchsbedeutung von *Hallo* verändert, sondern wir verstehen auch mehr Situationen als solche, in denen ein *Hallo* angebrachter erscheint als ein *Guten Tag*. Die Tatsache, dass *Hallo* in bestimmten situativen Kontexten zu Doppelformeln wie *Hallo und Grüss Gott* oder *Hallo und Guten Morgen* oder *Hallo und Willkommen* erweitert wird,[51] lässt sich als Stütze dieser Interpretation heranziehen: Die nachgeschobenen traditionellen Grussformeln sollen hier – dies als Hypothese – dafür sorgen, die dem *Hallo* in der Wahrnehmung der so Begrüssten allenfalls anhaftenden Gebrauchsspuren von Informalität und Lockerheit als ‚nicht unhöflich gemeint' auszuweisen bzw. die neue Kontextualisierungsqualität des *Hallo* durch ‚nachgeschobene' tradierte Formel zu verdeutlichen.

Entsprechend ist die Karriere von *Hallo* weniger als ein Prozess der *Informalisierung* von Lebenswelt zu deuten, auch wenn ältere Sprecherinnen und Sprecher dies vor dem Hintergrund ihrer Sprachbiographien am ehesten so interpretieren werden, sondern als ein Prozess der *Entdifferenzierung* von Lebens- wie von Beziehungswelten, insofern nun dieselbe Grussform für sehr unterschiedliche Begegnungssituationen am – sozialen wie kulturellen – Platz ist.

Die Karriere von *Hallo* lässt sich, so gesehen, als zeitlich versetzte Parallele zur Karriere der Abschiedsformel *Tschüss* verstehen. Auch *Tschüss* war ursprünglich für die Verabschiedung unter sich duzenden Freunden bzw. guten Bekannten reserviert, deutlich informell konnotiert und im Norden Deutschlands beheimatet, wird aber seit den 1960er Jahren vermehrt überregional verwendet und seit den späteren 1980er Jahren auch für die Verabschiedung unter sich siezenden

51 Entsprechende Hörbelege liegen mir aus Seminarveranstaltungen und Vortragssituationen an der Universität Zürich vor, in denen ReferentInnen auf diese Weise ihr Publikum begrüssten. Diese erweiterten Hallo-Formeln sind aber auch recht typisch für die Begrüssung des Publikums in Fernseh- und Radiosendungen, so etwa in der Landesschau Baden-Württemberg (Hörbelege Oktober 2018).

und nicht näher miteinander bekannten Personen üblich.[52] Besonders auffällig ist, dass auch zu diesem Prozess die Nutzung einer ‚Doppelform' gehört – hier *Tschüss und auf Wiedersehen* – die zur Deutungslenkung des Hörers eingesetzt werden kann.[53] Und auch in dieser Doppelformel wird der kontextualisierende Effekt, der mit der Verwendung von *Tschüss* ursprünglich verbunden war, nämlich die Definition der kommunikativen Situation als einer latent ungezwungenen sowie die Unterstellung eines gewissen Bekanntheitsgrades, durch das nachgeschobene *auf Wiedersehen* nicht völlig aufgehoben. Die Doppelform signalisiert vielmehr, dass der Sprecher die kollektiven Deutungsmuster, aufgrund derer ein gegebenes kommunikatives Setting als eines der interpersonellen Distanz bzw. Formalität zu definieren ist, zwar kennt und auch weiss, welche Grussformel *eigentlich* zu erwarten wäre, sie macht aber gleichzeitig deutlich, dass der Sprecher diese Deutungsmuster nicht mehr (völlig) teilt. In beiden Fällen, bei der Karriere von *Tschüss* wie von *Hallo*, erzeugen die Mitglieder einer Kommunikationsgemeinschaft aus der latenten Reibung von tradierten Sprachgebrauchsnormen, faktischem Sprachgebrauch und kollektiven Deutungsmustern letztlich eine Neudefinition dessen, „what they are to each other and, by extension, what kind of society they live in" – um hier nochmals Collett (1983: 241) zu zitieren.

Dass die Sprachgebrauchskarriere von *Tschüss* derjenigen von *Hallo* zeitlich vorausgegangen ist, dürfte zudem kein Zufall, sondern durchaus symptomatisch sein: Den kommunikativen Missverständnissen, mit denen bei Veränderungen von Sprachgebrauchsmustern immer – und bei Veränderungen von Grussroutinen ganz besonders – gerechnet werden muss, kommt am Ende einer Begegnung, zumal wenn diese unauffällig verlaufen ist, weniger Gewicht zu, als wenn sie – wie dies bei einem fehlgedeuteten *Hallo* der Fall wäre – bereits an deren Beginn auftreten und damit die gesamte Begegnung überschatten.

5 Fazit

Dass Sprachgebrauchsweisen auch Lebensweisen sind und die im sprachlichen Miteinander kollektiv ausgebildeten Muster des sprachlichen Umgangs unsere Lebenswelt ebenso reflektieren wie prägen, wird anhand von Begrüssungsformeln besonders deutlich. Grussformeln lassen sich lesen als die in einer Kommunika-

52 Zur Sprachgebrauchsgeschichte von *Tschüss* im 20. Jh. vgl. ausführlicher Linke (2000).

53 Zur Verabschiedung von Fahrgästen in den Langstreckenzügen der Deutschen Bahn scheint sich diese Formel – so meine eigenen Hörbelege der letzten Jahre – weitgehend eingebürgert zu haben.

tionsgemeinschaft kollektiv zu Sprachzeichen gebündelten Deutungen von Lebenswelt sowie der Beziehungen, die darin möglich sind und in denen sich ihre Mitglieder verorten.

Entsprechend zeigt sich in den Veränderungen der Semantik wie auch der Sprechakt-Charakteristik von Begrüssungsformeln im Deutschen die Säkularisierung der Gesellschaft ebenso wie die punktuelle *longue-duree* ihrer christlichen Prägung, die Veränderung von gesellschaftlichen Beziehungsmustern ebenso wie Umdeutungen in den soziokulturellen Wertsetzungen, die Begegnungen zugemessen werden.

Dabei sind es nicht nur die sprachlichen Ebenen von (Wort-)Semantik und expliziter illokutionärer Markierung, die hier sozialkonstitutiv wirksam werden, sondern es sind auch die bedeutend weniger auffälligen morphologischen wie lautlichen Formen von Grussausdrücken sowie die systematischen Strukturen des interaktiven Bezugs von Gruss und Gegengruss, denen gesellschafts- und beziehungssemiotische Signifikanz zukommt.

Solche Sprachgebrauchsveränderungen sind allerdings nicht einfach als nachträgliche Anpassung von Sprache an vorgängige gesellschaftliche Veränderungen zu verstehen. Dass SprecherInnen im situationsadäquaten Gebrauch veränderter oder neuer Formen manchmal nicht nur unsicher sind, sondern häufig auch die neuen Formen als irritierend empfinden, was dann oft in stilistische Urteile wie „modisch" oder „hässlich" oder dann – wie beim oben zitierten Passauer ‚Schulverbot' von *Hallo* und *Tschüss* – in soziale Wertungen wie „unhöflich" oder „respektlos" gefasst wird, ist hier aufschlussreich. Solche Irritationen weisen darauf hin, dass Veränderungen im Sprachgebrauch nicht nur ‚Anpassungen' an die Dynamik des ‚aussersprachlichen' Lebensalltags bilden, sondern auch ein Medium darstellen, die eigene Lebenswelt projektiv neu zu deuten und damit auch neue Beziehungsmuster oder neue Verständnisse von Gesellschaft und Geselligkeit in der Zeichenwelt der Sprache zu entwerfen bzw. *vor*zuformen.

6 Quellen (chronologisch)

Sprachbuch Georgs von Nürnberg 1424: Vgl. Pausch 1972.

Dictionarivm 1607: Dictionarivm Latinvm, Gallicvm, et Germanicvm: vna cvm formulis loquendi. Vocabvlaire latin, francois, et allemand: Avec vne instruction pour parler ensemble: Reueu, corrigé & augmenté de nouueau. Vocabular Lateinisch / Frantzösisch / vnd Teutsch / Sampt einem Gespräch mit einander zureden. Gedruckt zu Mümpelart / Durch Jacob Foillet / Im Jahr Christi / 1607.

Sumaran, Johannes Angelus 1621: Das Newe Sprachbuch: Sprachbuch / und gründlicher Wegweiser / durch welchen man die Vollkommenheit der vier fürnembsten Sprachen / die man

in Europa pflegt zu reden / gar leichtlich erraichen kan: Als Teutsch, Frantzösisch, Italianisch vnd Spanisch /auch allerley Standtspersonen / sonderlich aber dem jungen teutschen Adl zu gutem gemacht / vnd. Mit sonderm fleiß componirt, vnnd in Druck geben: Durch Joannem Angelvm von Sumaran, der löblichen Landtschafft / vnd Fürstlichen Hauptstatt / München in Bayrn / bestellten Sprachmeistern / 1621. Cum speciali Privilegio S. Cas. Maj. proprium. In Verlegung des Authoris. (https://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb11281230_00006.html).

Martin, Daniel 1627: Frantzösische und Teutsche Gespräch Martin Danielis Frantzösischen Sprachmeisters zu Straßburg: Daran gehänget ist Eine bißhero noch nicht gesehene Nomenclatura. Ein Unterricht Frantzösische Brief zu schreiben. Die in Franckreich gangbare Müntz. Eine Frantzösische Grammatik. A Strasbourg. Publiés avec une introduction et des Notes d'apres l'edition de 1627 par Jacques Hatt. Paris: Société d'édition: Les Belles Lettres. 1929.

Colloquia 1656: Colloquia et dictionariolum octo linguarum, Latinae, Gallicae, Belgicae, Teutonicae, Hispanicae, Italicae, Anglicae, et Protugallicae, liber omnibus linguiarum studiosis domi, ac foris apprime necessarius. [...]. Venetiis, Ex Typographia Iuliana, MDCLVI. Herausgeg. von Maria Helena Abreu et al., a cura di Riccardo Rizza. Viareggio-Lucca: Mauro Baroni, o. J.

Duez, Nathanael 1659: Nathanael Duez, Kurtze Frantzösische GRAMMATICA, Oder Spraachlehr: Nebenst vier Außerlesenen Gesprächen Frantzösisch vnd Deutsch: Sampt ein new Namen- oder Wörter-Büchlein. Allen denjenigen / so die Frantzösische Spraach begehren zu lehrnen / sehr nützlich vnd hochnötig. Bref Extraict de La GRAMMAIRE Françoise, Avec quatre excellens Dialogues François & Allemand; Et vne Nomenclature Nouvelle. Le tout tres - vtile & necessaire pour l 'apprentissage de la Langue Françoise. In Hanaw / Gedruckt vnd verlägt bey Jacob Lasche. Im Jahr M. DC. LIX.

Sommer, Albertus 1662: Der Teutsche Anführer Zu Anmuthigen und zierlichen Conversations-Gesprächen. Bestehende in 70 freundliche Bespräch (!)= und Beantwortungen / sowol für Frauens= als MannesPersohnen; auff vielerhand Begebnussen bey Freudens= und Traurzeiten gerichtet; verfertiget und zusammengetragen Durch Albertum Sommer N.P. und Bürgern zu Hamburg / Gedruckt / bey Michael Pfeiffern / in Verlegunge Christian Guths 1662.

Thesaurus 1665: Thesaurus Quinque Germanicae, Latinae, Hispanicae, Gallicae Et Italicae Linguarum Fundamentalis, Ex primis & melioribus Grammatices cuiusque principiis erutus, semper & ubique omnibus Nationibus cuiuscunque status & conditionis, uti & Idiomatum Professoribus, Utilissimus, Cum Insigni Nomenclatura, Selectis Politicis Proverbiis, Et Titulari Cunctis Secretarijs summe necessario, adjunctis quibusdam ab Aulas Magnatum frequentantibus bene observandis. Cum Gratia & Privilegio Sac: Caes: Majestatis. Viennae Austriae, Typis Susannae Rickesin, Viduae. Anno M,DC. LXV.

Parlement Nouveau 1682: Frantzösisches und Teutsches Gesprächsbuch. Strasbourg, Chez Frederic Guillaume Schmuck, Marchand Libraire. (https://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10587498_00001.html)

Ernesti, Johannis 1689: Polnischer Donat, Welcher I Einen guten Unterricht gibet / wie man recht lesen könne lernen. II Eine richtige Art / durch die ordentlich eingerichteten Ab=Risse / zeiget / wie man recht Decliniren / Conjugiren solle; dabey unterschiedliche nothwendige Anmerckungen anzutreffen / und die Regeln mit täglich=üblichen Redens=Arten versehen sind. III. Auch 41. zum täglichen Gebrauch und Ubung dienliche Gespräche in sich begreiffet / welchen mit ehestem noch so viel und mehr vom Kauffen und Verkauffen allerhand Waaren und Sachen handelnde / nachfolgen. Thorn, druckts Christian Beck.

Sumaran, Johannes Angelus / Johannes a Schweitzeren 1695: Thesaurus Quinque Germanicae, Latinae, Hispanicae, Gallicae Et Italicae Linguarum Fundamentalis. Ex primis & melioribus Grammatices cuiusque principiis erutus, semper & ubique omnibus Nationibus cuiuscunque status & conditionis, uti& Idiomatum Professoribus, Utilissimus, Cum Insigni Nomenclatura, Selectis Politicis Proverbiis, et Titulari Cunctis Secretarijs summe necessario, adjunctis quibusdam ab Aulas Magnatum frequentatibus bene observandis. Cum Gratia & Privilegio Sac: Caes: Majestatis. Viennae Ausriae, Typis Susannea Rickensin, Viduae, Anno M, DC. LXV. (http://diglib.hab.de/drucke/xb-9669/start.htm)

Peplier, J[ean] R[obert] des 1699a: La Parfaite Grammaire Royale Francoise, Das ist: Vollkommene Köngliche Frantzösische Grammatica. Mit neuen und sehr nützlichen Regeln nebst einem schönen Wörter=Buch / nützlichen Gesprächen /aus nöthigen Redensarten / außerlesenen Sentencen, artigen Historien / und sinnreichen Reden / anmuthigen und nach unserer Zeiten wohlgesetzten Brieffen / und einem Titular, Verfasset von Herrn des Pepliers, Der Academie Mitgliede / Editio Quinta auctior & correctior. Cum Privilegiis. Berlin / Verlegts Johann Völcker M DC XC.

[Pepliers, Jean Robert des] 1699b [angebunden an Papliers 1699a]: Dialogues, familiers, recueil de quel ques proverbes et sentences francoises, avec des phrases surles parties du corps humain. Das ist: Gemeine und in Reden Vorkommende Gespräche / Auszug einiger Frantzösischen Sprüchwörter und Denck=Sprüche / nebenst einigen Redens=Arten Uber die Theile des Menschlichen Leibes / und über die Kleidung. Cum gratia et privilegio, In Verlegung Johann Völckern Buchhändl. M. DC. XCIX.

Das Neue Parlament 1708: Das Neue Parlament / Das ist: Italiänisch – Teutsche Gespräche Sehr anmuthig und kurtz / um dero Verstand und Imitation (Nachahmung) zu erleichtern den jenigen / welche eine von besagten Sprachen gründlich zu erlernen beflissen seynd. Vormals in Französisch- und Englischer Sprach verfasset von Herrn Claude-Mauger, weit-berühmten Sprach=Meistern zu Londen; Jtzund aber / theils behalten / meistens geändert / reichlich vermehret / und auf die Art und Sitten von Wällsch- und Hoch-Teutschland gerichtet von Matthia Kramer / Sprach= Meister etc. Nürnberg / In Verlegung Johann Hofmanns / und Engelbert Strecks seel. | Wittiben. 1708.

Literatur

Allert, Tilman (2005): *Der deutsche Gruss. Geschichte einer unheilvollen Geste*. Frankfurt a. Main: Eichborn.

Auer, Peter (2020): Anfang und Ende fokussierter Interaktion: Eine Einführung. In: Birkner, Karin et al. (Hrsg.), *Einführung in die Konversationsanalyse*, S. 32–104. Berlin: de Gruyter.

Bergmann, Jörg und Anssi Peräkylä (i. d. B.): Traumdarstellungen als Narratoid. Epistemische Sprünge bei der Wiedergabe von Träumen. In: Weidner, Beate (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Bruzzone, Barbara (2002): Fremdsprachen in der Adelserziehung des 17. Jahrhunderts: Die Sprachbücher von Juan Angel de Sumarán. In: Glück, Helmut (Hrsg.), *Die Volkssprachen als Lerngegenstand im Mittelalter und in der frühen Neuzeit*, S. 37–45. Berlin: de Gruyter.

Buber, Martin (2006): *Das dialogische Prinzip*: Kapitel Das Soziale und das Zwischenmenschliche, S. 271–276. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 10. Aufl.
Burger, Harald (2010): *Phraseolgie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 4., neu bearb. Aufl.
Cherubim, Dieter (1980): Zum Programm einer historischen Sprachpragmatik. In: Sitta, Horst (Hrsg.), *Ansätze zu einer pragmatischen Sprachgeschichte*, S. 3–22. Tübingen: Niemeyer.
Collett, Peter (1983): Mossi salutations. In: *Semiotica*, 45(3/4):191–248.
Deppermann, Arnulf (i. d. B.): Imperative im Deutschen: Konstruktionen, Praktiken oder social action formats? In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.
Deppermann, Arnulf, Helmuth Feilke und Angelika Linke (Hrsg.) (2016): *Sprachliche und kommunikative Praktiken (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2015)*. Berlin: de Gruyter.
Diensthuber, Anita (2017): *Die Kollektivbegrüssung: eine multimodale Analyse sequenzieller Ordnungsstuktur*. Zürich: Dissertation Universität Zürich. https://www.swissbib.ch/Record/509292984 (22.11.2018).
Duranti, Alessandro (1997): Universal and culture-specific properties of greeting. In: *Journal of Linguistic Anthropology*, 7:63–97.
Eckert, Penelope und Sally McConnell-Ginet (1992): Think practically and look locally: Language and gender as community-based practice. In: *Annual Review of Anthropology*, 21:461–490.
Eibl-Eibesfeldt, Irenäus (1977): Ambivalenz von Zuwendung und Abkehr im Begegnungsverhalten des Menschen. In: *Partner-Beratung*, 14:113–118.
Elmentaler, Michael et al. (Hrsg.) (2018): *Teweschen Hochtiet. Eine niederdeutsche Bauernkomödie aus dem 17. Jahrhundert*: Band 18 von *Westfälische Beiträge zur niederdeutschen Philologie*. Münster: Ardey.
Franceschini, Rita (2002): Lo scritto che imita il parlato: i manuali di conversazione dal ’400 al ’700 e la loro importanza per la storia dell’italiano parlato. In: *Linguistica e Filologia*, 14:129–154.
Glaser, Elvira (1997): Hoi! In: Ruoff, Arno und Peter Löffelad (Hrsg.), *Syntax und Stilistik der Alltagssprache. Beiträge der 12. Arbeitstagung zur alemannischen Dialektologie*, S. 257–262. Tübingen: Niemeyer.
Glück, Helmut (2002): *Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit*. Berlin: de Gruyter.
Goffman, Erving (1974): *Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
Goffmann, Erving (1971): *Relations in Public*. New York: Basic Books.
Grzega, Joachim (2008): Hāl, Hail, Hello, Hi: Greetings in English language history. In: Jucker, Andreas H. und Irma Taavitsainen (Hrsg.), *Speech acts in the history of English*, S. 165–194. Amsterdam: Benjamins.
Günthner, Susanne und Hubert Knoblauch (1994): ‚Forms are the Food of Faith.‘ Gattungen als Muster kommunikativen Handelns. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 4:693–723.
Günthner, Susanne (2006): Von Konstruktionen zu kommunikativen Gattungen: Die Relevanz sedimentierter Muster für die Ausführung kommunikativer Aufgaben. In: *Deutsche Sprache*, 34(1–2):173–190.

Günthner, Susanne (2011): Musterhaftigkeit in alltäglichen Interaktionen – eine Analyse von was-Konstruktionen im Gebrauch. In: Habscheid, Stephan (Hrsg.), *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen: Linguistische Typologien der Kommunikation*, S. 296–313. Berlin: de Gruyter.
Günthner, Susanne (2018): Routinisierte Muster in der Interaktion. In: Deppermann, Arnulf und Silke Reineke (Hrsg.), *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*, S. 29–50. Berlin: de Gruyter.
Hauser, Albert (1998): *Grüezi und Adieu. Gruss und Umgangsformen vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
Heinemann, Margot (1990): *Kleines Wörterbuch der Jugendsprache. Wörter – Wendungen – Texte*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 2. Aufl.
Hörning, Karl H. und Julia Reuter (Hrsg.) (2004): *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript.
Jucker, Andreas H. (2017): Speech Acts and Speech Act Sequences: Greetings and Farewells in the History of American English. In: *Studia Neophilologica*, 89:39–58.
Linke, Angelika (1996): *Sprachkultur und Bürgertum. Zur Mentalitätsgeschichte des 19. Jahrhunderts*. Stuttgart: Metzler.
Linke, Angelika (2000): Informalisierung? Ent-Distanzierung? Familiarisierung? Sprach(gebrauchs)wandel als Indikator soziokultureller Entwicklungen. In: *Der Deutschunterricht*, 3:66–77.
Linke, Angelika (2011): Signifikante Muster – Perspektiven einer kulturanalytischen Linguistik. In: Wåghäll Nivre, Elisabeth et al. (Hrsg.), *Begegnungen. Das VIII. Nordisch-Baltische Germanistentreffen in Sigtuna vom 11. bis zum 13.6.2009*, S. 23–44. Stockholm: Stockholm University.
Malinowski, Bronislaw (1923): The problem of meaning in primitive languages. In: Ogden, Charles K. und Ivor A. Richards (Hrsg.), *The meaning of meaning*, S. 296–336. London: Harvest Book.
Metcalf, George J. (1938): *Forms of Address in German 1500–1800*. St. Louis: Washington University Studies.
Mondada, Lorenza und Reinhold Schmitt (Hrsg.) (2010): *Situationseröffnungen. Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
Neuland, Eva (2015): „Hey, was geht?“ Beobachtungen zum Wandel und zur Differenzierung von Begrüssungsformen Jugendlicher. In: *Sprachreport*, 31:30–35.
Pausch, Oskar (1972): *Das älteste italienisch-deutsche Sprachbuch: eine Überlieferung aus dem Jahre 1424 nach Georg von Nürnberg*. Wien: Böhlau.
Prause, Karl (1930): *Deutsche Grussformeln in neuhochdeutscher Zeit*. Breslau: Marcus.
Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4):282–301.
Scharloth, Joachim (2007): Performanz als Kategorie einer kulturanalytischen Linguistik. In: *Zeitschrift für Deutsche Philologie*, 126:390–410.
Schegloff, Emanuel A. und Harvey Sacks (1973): Opening Up Closings. In: *Semiotica*, 8:289–327.
Schröter, Juliane (2016a): *Abschied nehmen. Veränderungen einer kommunikativen Kultur im 19. und 20. Jahrhundert*. Berlin: de Gruyter.
Schröter, Juliane (2016b): Vom Handeln zur Kultur. Das Konzept der Praktik in der Analyse von Verabschiedungen. In: Deppermann, Arnulf, Helmuth Feilke und Angelika Linke (Hrsg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken*, S. 369–403. Berlin: de Gruyter.

Schweizerisches Idiotikon = Schweizerisches Idiotikon. Wörterbuch der schweizerdeutschen Sprache. Begonnen von Friedrich Staub und Ludwig Tobler, fortgesetzt unter der Leitung von Albert Bachmann et al. Bde. I–XVI. Frauenfeld: Huber, 1881–2012.

Searle, John R. (1969): *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: CUP.

Simon, Horst (2006): Reconstructing historical orality in German – what sources can we use? In: Taavitsainen, Irma, Juhani Härmä und Jarmo Korhonen (Hrsg.), *Dialogic language use – Dimensions du dialogisme – Dialogischer Sprachgebrauch*, S. 7–26. Helsinki: Société Néophilologique.

Spillner, Bernd (2014): Anrede und Grussformen im Deutschen. In: *Zeitschrift des Verbandes Polnischer Germanisten*, 3:173–187.

Steinhausen, Georg (1893): *Kulturstudien*. Berlin: Gaertners.

Tienken, Susanne (2015): Muster – kulturanalytisch betrachtet. In: Dürscheid, Christa und Jan Georg Schneider (Hrsg.), *Handbuch Satz, Äußerung, Schema*, S. 464–484. Berlin: de Gruyter.

Wenger, Etienne (1998): *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: CUP.

Zollinger-Escher, Anna (1925): *Die Grußformeln der deutschen Schweiz*. Freiburg i. B.: Wagner Buchdruckerei.

Harrie Mazeland

Die Aktivität als eigenständiger interaktionsorganisierender Bereich

1 Aktivitäten

In diesem Beitrag untersuche ich exemplarisch, wie Interaktionsteilnehmer Handlungsabfolgen als eine spezifische Aktivität konstituieren, indem sie darauf zugeschnittene Praktiken (‚*practices*'/Handlungsverfahren) einsetzen[1] (vgl. hierzu auch Deppermann i. d. B.). Ich werde mich auf ‚kleinmaßstabliche' Aktivitäten beschränken, die sequentiell organisiert sind und mit denen die Interaktionsteilnehmer ein gemeinsames kommunikatives und/oder aufgabenbezogenes Projekt durchführen. Mein Verständnis des Begriffs *Aktivität* überlappt nur teilweise mit dem Konzept der *kommunikativen Gattung*, wie es innerhalb der deutschsprachigen wissens- und sprachsoziologischen Forschungstradition entwickelt wurde. In Abschnitt 6 werde ich im Detail auf Unterschiede zwischen diesen Konzepten eingehen.

Eine zentrale Annahme der ethnomethologischen Konversationsanalyse (vgl. Bergmann 1981a; Heritage 1984) ist, dass Gesprächsteilnehmer eine sprachliche Handlung als Teil einer geordneten Sequenz zustande bringen, in der ein begrenztes kommunikatives Projekt durchgeführt wird (vgl. Schegloff 2007). Es geht um Handlungensabfolgen wie *Fragen* und *Antworten*, *Einladen* und die *Entscheidung über Annahme oder Ablehnung der Einladung* oder *Mitteilen* und *Informationsstatus angeben*. Größere Handlungszusammenhänge werden öfter als *Aktivität* gekennzeichnet. Levinsons Aufsatz über *Activity Types* (1992) war dabei sehr einflussreich. Er beschrieb den ‚soziologischen' Begriff des *Aktivitätstyps* als eine Kategorie mit unscharfen Rändern, die auf abgegrenzte, sozial konstituierte und zweckbedingte Ereignisse verweist.[2] Prototypische Beispiele wären

---

1 Der Aufsatz ist eine bearbeitete und teilweise angepasste Version von Mazeland (2019). Die Abschnitte 5 und 6 sind neu. Ich danke Marlies Wanders für die Daten aus dem Altersheim (Abschnitt 4; vgl. Wanders 2004) und Erik Spikmans für die Zeichnungen von den Videostandbildern. Wolfgang Imo danke ich für die Korrektur, die stilistischen Verbesserungen und für Bemerkungen, die mir geholfen haben, meine Überlegungen besser auf den Punkt zu bringen.

2 Es handelt sich um eine „fuzzy category whose focal members are goal-defined, socially constituted, bounded events with *constraints* on participants, setting and so on, but above all on the kinds of allowable contributions" (Levinson 1992: 69).

https://doi.org/10.1515/9783110637502-008

das Bewerbungsgespräch, ein Fußballspiel oder eine Dinnerparty – hier zeigen sich Paralellen zu Hymes' *speech events* (*Sprechereignissen*; Hymes 1972). Gesprächsteilnehmer gestalten Interaktionen unterschiedlich in Abhängigkeit vom jeweiligen Aktivitätsrahmen. In einer Befragung vor Gericht, zum Beispiel, haben Aneinanderreihungen von Frage-/Antwort-Sequenzen eine andere Funktion als beim Unterricht in der Schule: Im Gericht wird damit eine Argumentation aufgebaut, in der Schule steuern Lehrer den Lernprozess der Schüler. Die jeweilige Funktion zeigt sich auch in der Gestaltung einzelner Sequenzen. In der Schule bewerten Lehrer Schülerantworten, während eine solche dritte Sequenzposition in der Befragung vor Gericht typischerweise fehlt. Jeder Aktivitätstyp gibt spezifische Einschränkungen in Bezug auf die Art der zugelassenen Beiträge und deren Sequenzierung vor.

Levinson diskutierte vor allem solche Aktivitätstypen, die mit Episoden in deutlich abgrenzbaren institutionellen Settings zusammenfallen. Das erklärt auch, warum der Begriff *Aktivität* bei ihm stärker mit Situationstypen assoziiert ist. Überlegungen, diese globalere Perspektive mit der kleinteiligen interaktionalen ‚Arbeit' in Sequenzen oder Serien von Sequenzen in Beziehung zu setzen, bleiben bei ihm aus.[3]

Die Konversationsanalytikerin Gail Jefferson (2015) hat hier Pionierarbeit geleistet.[4] In ihrer Untersuchung von „troubles talk" zeigt sie, wie Gesprächsteilnehmer ein breites Spektrum an ausgefeilten Handlungsverfahren benutzen, mit denen sie diese Aktivität als einen eigenständigen organisationellen Bereich gestalten. Sie sichern den Einstieg in *troubles talk* wechselseitig ab, indem sie mit meist sehr subtilen Hinweisen verhandeln, *ob* und *wie* sie sich als Troubles-Teller und Troubles-Rezipient verstanden wissen wollen. Sie bemühen sich, die Aktivität als eine eigenständige, als solche auch erkennbare Aktivität durchzuführen, indem sie den Austausch von troubles-telling-Komponenten und unterstützenden Rezipiententätigkeiten kontinuierlich aufeinander abstimmen. Dem Druck, so bald wie möglich wieder zu einem Zustand von "business as usual" zurückzukehren, wird gemeinsam entgegengearbeitet. Die Rückkehr zu diesem letzten Zustand wird schrittweise durchgeführt, auf eine Weise, die minimal disruptiv ist und bei der der Troubles-Teller geschont wird (vgl. die Sammlung von Studien zu *troubles talk* in Jefferson 2015).

3 Vergleiche dagegen Heritage/Sorjonen (1994: 4), deren Definition des Begriffs *activity* deutlich in der lokalen Interaktion von Gesprächsteilnehmern wurzelt: „[T]he work that is achieved across a sequence or series of sequences as a unit or course of action – meaning by this a relatively sustained topically coherent and/or goal-coherent course of action."

4 Drew et al. (2015) liefern eine aufschlussreiche Charakterisierung von Jeffersons Untersuchungen von ‚troubles talk' als Aktivität.

Die *troubles-telling*-Sequenz als Ganze weist eine Ordnung von spezifizierbaren, teilweise strikt organisierten Segmenten auf (vgl. Jefferson 1988). Die Reihenfolge solcher Segmente ist aber so locker und so flexibel wie nötig, um der Kontingenz der konkreten Gesprächsentwicklung Rechnung zu tragen. Nicht alle Segmente entwickeln sich auf der Grundlage lokaler, *turn-by-turn* operierender Prinzipien der Organisation von Sprecherwechsel und Sequenzablauf (vgl. Sacks et al. 1974; Schegloff 2007). Zu ihren Kernsegmenten zählt die Sequenz dabei auch Organisationsformen, die anders als die den lokalen Fortgang strikt kontrollierende Form der Paarsequenz aussehen (vgl. Sacks 1992b: 561–562). Der Troubles-Teller produziert *multi-unit Turns* mit längeren Erzählungen, und das relationelle Engagement der Gesprächsteilnemer bietet Raum für emotionsgesteuerte Lockerungen der Sprecherwechselorganisation.

Beispiel 1: Berichten

Ich möchte den Jeffersonschen Begriff der Aktivität zunächst mit einem anscheinend einfachen Aktivitätstyp illustrieren: Berichten. Die Fragmente, die ich hierbei diskutiere, stammen aus einem fünf Minuten langen Ausschnitt aus einem Telefongespräch zwischen dem Trainer und einem Vorstandsmitglied eines Fußballvereins. Die Mannschaft des Trainers spielt unter semiprofessionellen Bedingungen in einer Oberliga des niederländischen Amateurfußballs. Der Grund des Anrufs war die Änderung einer Verabredung mit einem Spieler wegen einer Vertragsverhandlung, aber daran anschließend werden andere, teils mit der Verabredung zusammenhängende oder dadurch ausgelöste Themen besprochen.

Eintritt in die Aktivität

In dem Abschnitt, in dem die Gesprächspartner die Änderung der Verabredung besprechen, erwähnt der Trainer (TR) beiläufig, dass er am vorigen Tag eine Evaluierungsbesprechung mit den Spielern seines Teams hatte. Später im Gespräch nimmt das Vorstandsmitglied (VM) dies zum Anlass, um sich mit einem ziemlich abrupten Themenwechsel nach dieser Besprechung zu erkündigen:

(1a) *Die Initiierung des Berichts*

01 TR: hH maar binn'n 't voetbal moet je wel anderhalf uur eh [::-
aber beim Fußball muss man schon anderthalb Stunden äh ::
02 VM: → [hoe
wie

```
03         was de evaluatie. was dat ’n beetje::h- redelijk?=
           war die Evalution.   war das einigermaßen ä::h positiv?
04 TR:     =HH NOUh. op zich ook ’n paar    e:h- ’n paar-
                PRT    an sich auch ä:h ein paar  äh- ein paar-
05         ’n paar krItische opmerking’n waar je ook ie:ts mee kan doen:
           ein paar kritische Bemerkungen, die auch konstruktiv waren,
06         en dat is [(volge:h-)  dat is vaak in organisatorisch zin[:.·hH
           und das ist (meiner Mein-)  das ist oft in organisatorischer Hinsicht.
07 VM:               [(°hm:.°)                                      [°jah.°
08 TR:     bevoorbeeld eh uitwedstrijden=eh: toch de tendens van van-
           zum Beispiel äh Auswärtsspiele=äh      doch die Tendenz um um-
09         iets eerder te vertrekk’n. want men er     [vaart-]
           etwas früher loszufahren.       denn man erlebt-
10 VM:                                                [tOch ]nog eerder.
                                                      doch noch früher.
11         (.)
12 VM:     [°jah.]
13 TR:     [°h    ](t)JA:h m:- m- men ervaart ’t toch (ook) wat krap,=
                      ja m:- m-    man erlebt es doch als noch immer etwas knapp.
```

Ich kann nur einige der Praktiken[5] besprechen, mit denen die Gesprächsteilnehmer das neue Thema als eine andere, neue Aktivität hervorbringen. Als Erstes ist es wichtig zu bemerken, dass VM mit seiner Erzähleinladung (*wie war die Evaluation. war das einigermaßen äh positiv?*; Z. 2–3) die Rahmenbedingungen für eine spezifische Art von Antwortaktivität festlegt. Er lädt nicht zu einer neutralen Darstellung des Evaluierungsgesprächs ein, sondern zu einer bewerteten Form davon (*wie war …*, und … *einigermaßen positiv?*; vgl. Rehbein 1984). Das Design seines Redezugs – eine Serie von zwei Fragen, wobei die zweite eine spezifizierende Paraphrase der ersten ist (vgl. Bergmann 1981b) – zeichnet den turn außerdem als eine Art ‚topic-opener' aus, womit der Gesprächspartner zu einer „more than an answer long" Antwort eingeladen wird (Sacks 1992b: 565–566). Damit hat VM einen Slot geschaffen, den sein Gesprächspartner nutzen wird, um einen längeren Bericht über das Evaluierungsgespräch mit seinen Spielern zu liefern.

TR beginnt mit einer geordneten Serie von vorbereitenden Bemerkungen. Zunächst liefert er eine generalisierende Kennzeichnung der Punkte, die bei der Eva-

5 Ich werde mich vor allem auf Handlungsverfahren richten, mit denen Gesprächsteilnehmer Äußerungen als einen Redezug im interaktionalen Vollzug einer Aktivität konstruieren und sequentiell positionieren (vgl. Schegloff 1997).

luierungsbesprechung erwähnenswert sind (*an sich auch … ein Paar kritische Bemerkungen*; Z. 4–5), und dann einen Kommentar, mit dem er andeutet, wie er diese Kritik einstuft (*… womit man auch was tun könnte, die auch konstruktiv waren*; Z. 5). Danach benennt er die thematische Domäne dieser Bemerkungen (*… oft in organisatorischer Hinsicht*; Z. 6), bevor er letztendlich mit *zum Beispiel …* (Z. 8) die Darstellung eines ersten konkreten Themas ankündigt. In diesen vorbereitenden Bemerkungen projiziert der Sprecher nicht nur die Lieferung eines längeren Berichtes, er setzt auch den Rahmen für einen professionellen, neutralen Stil, mit dem er über eine Sitzung berichten wird, in der er selbst eine beteiligte Partei ist. Mit seiner minimalen Reaktion in Zeile 7 (*jah.*) – einem sogenannten ‚Kontinuierer' (vgl. Schegloff 1982) –, zeigt VM vor allem, dass er verstanden hat, dass sein Gesprächspartner eine größere Gesprächseinheit anfängt, und dass er sich dazu als Rezipient zur Verfügung stellt.

Innerhalb einer Serie von nur drei *turns* haben die Gesprächsteilnehmer also nicht nur das Thema gewechselt, sondern auch eine andere Form der Sprecherwechselorganisation installiert. Die Interaktion wird demnach nicht mehr als eine Abfolge von Paarsequenzen organisiert, sondern als eine umfassende Gesprächseinheit, worin der *Bericht* die Maßeinheit zur Bestimmung des Fortgangs liefert (vgl. Houtkoop/Mazeland 1985).

Die Abwicklung des Berichts

TR gestaltet seinen Bericht als eine Liste von Bericht-Items. Jedes Item wird vorab in einer gesonderten, themeneinführenden Turnkonstruktionskomponente angekündigt (vgl. Selting 1993; Mazeland 1996), wie z. B. die phrasale Konstruktion „bijvoorbeeld uitwedstrijden"/*zum Beispiel Auswärtsspiele* aus Zeile 8 in Auszug (1a) oben oder „over de omgang met (…) met name de jongeren" / *über den Umgang mit … besonders den jungeren Spielern* aus den Zeilen 37–38 in Auszug (1b) unten:

(1b) *Fortsetzung des Berichts (15 Zeilen weggelassen)*

27 TR: ze gev'n toch aan van liefst op tijd aanwezig
sie bleiben doch dabei so: lieber frühzeitig dazusein

28 en: [dan:- >dan vind'n ze 't< wat rustiger,=
und dann- das finden sie doch etwas relaxter,

29 VM: [°jah.°

30 TR: [°hHhhh]

31 VM: [=got! ik von'd]at als trainer altijd naa:r:.
ah gott! ich fand das als Trainer immer blöd.

```
32        as ik e[h:      [>anderhalf uur va[n te voren< ’r was.]
          wenn ich äh     anderthalb Stunden vorher schon da war.
33 TR:           [(°o-) [(°i-)            [jaA precies:!       ]
                                           ja genau!
34 VM:    poe:::h.=
          pu:::h!
35 TR:    =ja.
36        0.3
37 TR:→e::h (0.6) nouwe:::h (0.4) over de omgang met m- >met name<
          ä::h          PRT äh          über den Umgang mit b- besonders
38        de jongeren vond’n ze mij: e::h      in de communicatie niet altijd
          den jüngeren Spielern fanden sie mich ä:hh   in der Kommunikation nicht immer
39        ev’n e:h °hH wel dat ik e:::h wel: (.) eerlijk was
          gleich ä:h      doch dass ich ä:::h schon     ehrlich war
40        met m’n mededeling’,  °hH maar dat ik niet- n:iet genoeg
          mit meinen Mitteilungen  aber dass ich nicht-     nicht genügend
41        interesse toonde in de jongere jongens,
          interessiert war an den jüngeren Jungs,
```

In TRs Bericht wird der Übergang zu einem folgenden ‚list item‘ zweimal von insgesamt sechsmal durch die Partikel „nou” (*jetzt* oder *nun*) eingeleitet, wie zum Beispiel in Zeile 37 von Auszug (1b) oben. Damit markiert der Sprecher das neue Thema als den nächsten Punkt auf einer informellen Tagesordnung (vgl. Button/Casey 1988). Er schneidet kein beliebiges neues Thema an, sondern präsentiert das folgende Item in einer mehr oder weniger geordneten Liste von Angelegenheiten. Die Partikel funktioniert dabei als eine Positionsmarkierung (vgl. Sacks 1992b: 557), das heißt als eine Technik, dem neuen Thema einen Platz in der Themenliste zu geben (Mazeland 2016; Imo 2010).

Die einzelnen Bericht-Items zeigen ebenfalls eine lockere sequentielle Strukturierung auf. Zunächst skizziert TR den allgemeinen Tenor der Angelegenheit, die von den Spielern in dem Evaluierungsgespräch angesprochen wurde. Nachdem der Berichterstatter in Abstimmung auf die jeweilige Reaktion seines Rezipienten detailliertere Informationen geliefert hat, initiiert einer der beiden Teilnehmer eine Art Bewertungsphase. Während das Berichten selbst gesprächsorganisatorisch als *multi-unit Turn* oder *multi-turn Unit* gestaltet wird, wird die Bewertungsphase in Paarsequenzen organisiert (vgl. Z. 31–34 in (1b) oben). Wenn der Tenor der Bewertungen übereinstimmt, ist das laufende Thema damit abschlussbereit (vgl. Pomerantz 1984), – wie z. B. in Z. 31–35.

Beim Berichten hat der Rezipient die Rolle des Experten bzw. einer Autorität inne, die den Bericht innerhalb ihres Zuständigkeitsbereichs bewertet (vgl. Rehbein 1984). Dies zeigt z. B. VMs als überrascht markierte Wiederholung von „eerder"/*früher* in Zeile 10 von Auszug (1a): *doch noch früher?* Allerdings ist aber auch zu beobachten, dass VM unmittelbar mit einem Kontinuierer fortfährt („jah"; Z. 12). Damit blockt er die sequentielle Implikativität seiner Frage ab und gibt der Fortsetzung des Berichts Vorrang.

VM hält sich aber nicht immer ohne weiteres an seine gesprächsorganisatorische Rolle als Rezipient des Berichts. Die Berichtsequenz kann leicht auf eine alternative Aktivität wechseln, ohne dass das Thema wechselt, es wird nur auf einen anderen Aktivitätsrahmen übergegangen. Wenn VM in Zeile 31–32 zum Beispiel anfängt, über seine eigenen Erfahrungen als Trainer zu erzählen, besteht die ‚Gefahr', dass sich daraus eine längere Erzählung entwickelt. VM würde dann die Rolle des primären Sprechers übernemen und TR würde – wenigstens vorläufig – in der Rolle des Rezipienten einer *second story* gefangen sein (vgl. Sacks 1992b). TR verhindert diese Form von ‚Aktivitätskontaminierung' (vgl. Jefferson/Lee 1981), indem er, noch bevor VM fortfahren kann, die Rolle des Sprechers wieder übernimmt. Er initiiert einen Sequenzabschluss mit *ja genau* (Z. 3), den sein Gesprächspartner mit seiner Reaktion in Zeile 44 (*puh!*) akzeptiert. Die Aufrechterhaltung des Aktivitätsrahmens erfordert also, dass beide Teilnehmer so kooperieren, dass die laufende Aktivität nicht ‚entgleist'.

Den Bericht abschließen

Die Teilnehmer grenzen den Bericht von der nachfolgenden Aktivität ab, indem sie ihn wahrnehmbar abschließen (vgl. Jefferson 1984: 198). Das letzte Bericht-Item im Bericht des Trainers hat den Unterschied im Trainingsstil von dem Trainer und dessen Assistenten zum Thema. Dies ist ein heikles Thema, und das erklärt vermutlich, warum es erst relativ spät im Bericht angeschnitten wird. Auszug (1c) fängt mit dem zweiten Teil des Kommentars an, in dem VM auf TRs Darstellung dessen, was die Spieler über den Stil des Trainers gesagt haben (Z. 241–242), reagiert:

(1c) *Abschluss des Berichts (ungefähr 5 Minuten nach dem Beginn des Berichts)*

241 VM: en jij bent eh gewoon jha::h >wat wat< anders gewoon.
und du bist äh einfach ja etwas etwas anders einfach.

242 dat is- dat moet'n we respectere gewoon.
das ist- das müssen wir einfach respektieren.

243 (.)

244 TR: nee maar daarom mog'n ze- voor mij: best
nein aber dafür dürfen sie- was mich betrifft schon
245 → kritische::h opmerking plaats'n,
kritische Bemerkungen machen,
246 VM: jah.=
247 TR: =dan: kun je in ieder geval toelicht'n e:h
dann kannst du jedenfalls erklären ä:h
248 hoe as je dat zelf e:h siet en ervaart.
wie du das selber ä:h siehst und erfährst.
249 1.2
250 VM: → hEe maar- en >nog één dingetje< (hèrre:h) Hans, (.)
hey aber- und noch eine Sache (ne ä:h) Hans,
251 e::h met de klE:r'n allemaal. law'n we dat nou:*°e::h°*
ä::h mit der Kleidung alles. lasst uns das jetzt ä::h
252 dat ze de kleren inleveren en zo:_
dass sie die Kleider einliefern und so:

Der Berichterstatter verwendet Techniken, die für die Aushandlung des Abschlusses des Berichts besonders geeignet sind. Er wiederholt zum Beispiel eine Phrase, die er auch in den vorbereitenden Bemerkungen zum ganzen Bericht benutzt hat. Dort hat er von „'n paar kritische opmerking'n" / *ein Paar kritische Bemerkungen* (Z. 4–5 in (1a)) gesprochen. Er benutzt diese Charakterisierung erneut in der Bewertungsphase des jetzigen Bericht-Items. Eine solche Wiederholung einer Phrase, die auch bei der Einrichtung des Aktivitätsrahmen benutzt wurde, markiert oft den Abschluss der ganzen Aktivität. Sie macht sozusagen ‚den Kreis wieder rund' (vgl. Mazeland 1992: 355; Schegloff 2011).

Der entscheidende Hinweis ist aber die Stille von 1.2 Sekunden in Zeile 249. Während des ganzen Berichts hat TR in der Umgebung, in der die Beendigung des laufenden Bericht-Items ansteht, immer höchstens eine ganz kurze Pause entstehen lassen – die Pause von 0.3 Sekunden in Zeile 36 in Auszug (1b) ist dabei die längste. Er hat sich jeweils beeilt, sich unmitttelbar zum nächsten Sprecher zu machen und das nächste Bericht-Item zu initiieren. Da er das hier nicht macht, kreiert er den gesprächsorganisatorischen Raum, in dem sein Gesprächspartner einen neuen Aktivitätsrahmen initiieren kann (Z. 250–252). Damit wird die Episode mit dem Bericht endgültig abgeschlossen und deutlich von der nachfolgenden Interaktion abgegrenzt.

Resümierend ist festzuhalten, dass Gesprächsteilnehmer eine Aktivität wie das Berichten als eigenständigen gesprächsorganisatorischen Bereich gestalten. Die Aktivität wird sowohl von der vorausgehenden als auch der nachfolgenden

Interaktion abgegrenzt. Die Gesprächsteilnehmer orientieren sich an Sprecherwechselrestriktionen, die dem Berichterstatter systematische Gelegenheiten zur Lieferung von *multi-unit Turns* bieten. Dieser hat die gesprächsorganisatorische Rolle des primären Sprechers inne, der Rezipient nimmt die Aktivitätsrolle des Berichtbewerters ein. Der Fortgang der Aktivität wird als eine geordnete Liste von Bericht-Items organisiert. Die Items selbst sind intern ebenfalls strukturiert. Nach der Berichtlieferungsphase folgt eine Evaluationsphase, in der die Teilnehmer ihre Bewertungen austauschen und bei Übereinstimmung auf Item-Abschluss hinarbeiten. Die Teilnehmer bemühen sich beiderseitig, die Aktivität nicht ‚entgleisen' zu lassen. ‚Entgleisung' ist aber ein permanentes Risiko, weil der Aktivitätstyp und die damit assoziierten Aktivitätsrollen bei einem mehr oder weniger gleichbleibenden Thema gewechselt werden können. Auf allen Ebenen der Organisation ihres Projekts verwenden die Teilnehmer ein der Aktivität angemessenes Spektrum von Praktiken, mit denen sie ihre Interaktion als einen Bericht gestalten.

2 Aktivitäten, die in einer Abfolge von Paarsequenzen organisiert werden

Die Berichtsequenz wird als eine Abfolge von thematisch bestimmten Bericht-Items organisiert. Die Gesprächsteilnehmer schaffen die gesprächs-organisatorische Infrastruktur für die Produktion der Sequenz, indem sie sich an Sprecherwechselrestriktionen orientieren, die es dem Berichterstatter ermöglichen, eine Serie von längeren Erzählungen zu liefern. Diese werden in *multi-unit Turns* oder auch in *multi-turn Units* realisiert. Die Gesprächsteilnehmer organisieren nur bestimmte Abschnitte in der Form von Paarsequenzen, namentlich die Initiierung der Aktivität, deren Abschluss und die Phasen, in denen die berichteten Sachverhalte bewertet werden. Die Interaktion wird vor allem dort in Paarsequenzen organisiert, wo die interaktionale Konfiguration umgestaltet wird, oder in Phasen, in denen die Abwicklung der Aktivität einen stärker ‚ko-agentiven' Typ von Beteiligung erfordert.

Es gibt aber auch Aktivitäten, die primär als eine Abfolge von Paarsequenzen gestaltet werden. Paarsequenzen sind zwar ein wichtiges Forschungsobjekt der Konversationsanalyse (vgl. Schegloff/Sacks 1973, Schegloff 2007), die Frage, wie Gesprächsteilnehmer mittels Aneinanderreihungen von Paarsequenzen eine Aktivität abwickeln, ist aber noch wenig untersucht. Das ist eigentlich erstaunlich, weil sogar ganz einfache alltägliche Aktivitäten über eine Serie von mehreren

Sequenzen verteilt sind, die selbst oft auch wieder expandiert werden (Schegloff 2007).

Beispiel 2: Eine Verabredung treffen

Als Beispiel einer derart organisierten Aktivität bespreche ich einen Handlungsablauf, in dem zwei Freunde in einem Telefongespräch eine Verabredung treffen (vgl. zu projektiven Gattungen auch Ayaß i. d. B.). Unmittelbar nach der Begrüßungs- und Identifikationssequenz am Anfang des Anrufs – das heißt also an dem ‚reason-for-the-call' Slot –, macht der Anrufer seinem Freund den Vorschlag, zusammen ins Kino zu gehen:

(2a) *Ins Kino gehen*

```
010 Fred: → e:h zullen we morgenavond naar de film gaan?
            ä:h werden wir morgen Abend ins Kino gehen?
011         0.2
012 Peter:  jAh. is goed.
            ja. ist okay.
013         0.9
014 Fred: → welleke?
            welcher?
```

Peters Akzeptanz des Vorschlags komplettiert zwar die Sequenz, die von seinem Freund initiiert wurde, aber noch nicht die Aktivität, die damit in Gang gesetzt wird. Ganz im Gegenteil: Die erfolgreiche Vorschlagsequenz errichtet einen Aktivitätsrahmen für einen umfassenderen Handlungsablauf, in dem die Gesprächspartner die Einzelheiten ihres Vorhabens gemeinschaftlich ausarbeiten. Freds Weiterführungsfrage *„welleke?"/welcher?* (Z. 14) eröffnet eine längere Sequenz, in der die Freunde den Film wählen, den sie ansehen möchten. Diese Sequenz ist nur die erste in einer Serie von Sequenzen, in denen jeweils über ein Detail des Plans entschieden wird.

Die Transkription des Teils des Gesprächs, in dem die Freunde diese Aktivität durchführen, ist zu umfassend, um sie hier detailliert zu besprechen. Die ganze Episode dauert 3 Minuten und 20 Sekunden (185 Zeilen in meiner Arbeitstranskription). Die Aktivität entwickelt sich in aufeinanderfolgenden Schritten, wie zum Beispiel dem Auswählen des Films oder dem Herausfinden, wo und zu welchem Zeitpunkt er aufgeführt wird. In dem Gesprächsausschnitt unten wird der letzte dieser Schritte – wie und wo die Freunde einander treffen werden – besprochen:

(2b) *Ins Kino gehen*

142 Peter: **zuwwe dan daarvoor afspreken.**
werden-wir uns dann davor verabreden.

143 1.4

144 Fred: **(°mm-°) bij de Heuvelpoor:t.**
(mm-) bei dem Heuvelpoort. ((Name des Filmtheaters))

145 Peter: **ja of je kunt ook even naar hier naartoe komen.**
ja oder ihr könntet auch schon zu mir kommen.

146 0.6

147 Fred: **ehm: (1.9) >·h ja dat kunnen we ook doen.<**
ähm: ja das können wir auch machen.

148 1.0

149 Peter: **°hm↓m.°**

Die Teilnehmer entwickeln die Aktivität in einer Serie aufeinanderfolgender Schritte, die funktional auf das Erreichen des Aktivitätszwecks hin geordnet sind (vgl. Levinson 1992: 71; vgl. auch Rehbein 1977: 108). Jeder Schritt wird als eine Paarsequenz organisiert. Wenn nötig, expandieren die Teilnehmer die Sequenz, bis sie eine Position erreicht haben, an der das Projekt, das in der Sequenz erarbeitet wird, erfolgreich abgeschlossen werden kann (vgl. Schegloff 2007). In (2b) oben macht Peter beispielsweise einen Alternativvorschlag, als sein Freund zunächst zögernd und mit einer Reparaturfrage auf die erste Fassung des Vorschlags reagiert (Z. 142–145).

Jede nächste Sequenz baut auf dem Ergebnis der vorausgehenden Sequenz auf (Schegloff 2007: 213–215). Die Abhängigkeit von der vorigen Sequenz ist meistens deutlich erkennbar in der Gestaltung des Turns, mit dem ein Teilnehmer die nächste Sequenz initiiert. Beispielsweise muss die Domäne der follow-up Frage „welleke?"/*welcher?* in Auszug (2a) oben aus dem Thema der vorausgehenden Sequenz gefolgert werden. Im Vorschlag *„zuwwe dan daarvoor afspreken."/werden-wir uns dann davor verabreden* (Z. 142 in (2b) oben) zeigt der Sprecher nicht nur an, dass seine Äußerung referentiell und thematisch auf der vorausgehenden Sequenz aufbaut, indem er auf den betreffenden Ort mit dem Pronominaladverb „daarvoor"/*davor* verweist; durch die Verwendung des Konsequenzmarkierers „dan"/*dann* präsentiert er seine Handlung auch als eine logische, legitime Fortsetzung der vorausgehenden Sequenz. Ein letztes Beispiel ist Peters Nachfrage in Zeile 034 aus Auszug (2c):

(2c) *Ins Kino gehen [detail]*

034 Peter: **en die draait in: Cinecitta hè?**
und der spielt in Cinecitta ja doch?

Unmittelbar davor haben die Freunde sich für einen Film entschieden, und Peter initiiert dann die nächste Sequenz, um sich zu vergewissern, wo der Film spielt. Der Frage geht die Konjunktion „en" / *und* voraus. Dieses „Preface" (Heritage/ Sorjonen 1994: 1) wirkt als sequentielle Konjunktion (Jefferson 1983; Mazeland/ Huiskes 2001). Es bindet die Sequenz, die damit begonnen wird, in die Aktivität ein, zu der sie einen Beitrag liefert (vgl. Heritage/Sorjonen 1994).

Die Strukturen der Sequenzen, mit denen eine Aktivität durchgeführt wird, spiegeln ihre jeweiligen Funktionen: Die Vorschlag-Sequenz in Auszug (2a) wird zum Beispiel nicht mit einer sequenz-abschließenden Handlung in der dritten Position expandiert (vgl. Schegloff 2007: 115–168). Statt die Sequenz mit einer Reaktion wie *schön!* oder *okay.* als ein eigenständiges Projekt zu beenden, behandeln die Teilnehmer sie als die Eröffnungssequenz eines größeres ‚Unternehmens', indem sie sich unmittelbar nach der Akzeptanz des Vorschlags der Auswahl des Films, den sie sich ansehen möchten, widmen (vgl. die follow-up Frage „welleke?" / *welcher*; Z. 14).

Erst nachdem sie über eine Reihe von Einzelheiten in einer Serie von aufeinanderfolgenden Sequenzen entschieden haben, schließen die Gesprächsteilnehmer die Serie mit einigen aktivitätsabrundenden Sequenzen. Das jetzt detailliert ausgearbeitete Vorhaben wird damit zu einer definitiven Verabredung gemacht (vgl. Houtkoop-Steenstra 1987: 101–140). In Abschnitt (2d) bittet Peter zunächst um die Bestätigung einer eigentlich selbstverständlichen Konsequenz ihrer Verabredung (Z. 180) und schließt dann mit einer zusammenfassenden Bewertung der ‚Arbeit', die sie in den vorausgehenden Sequenzen geleistet haben (Z. 191):

(2d) *Aktivitätsabschließende Sequenzen*

180 Peter:→ °hh **nou dan zie ik je: beslist morgen,**
nun dann sehe ich dich bestimmt morgen,
181 0.5
182 Fred: **ja.**
(...) *((8 Zeilen weggelassen))*
191 Peter:→ **nou: da['s dan goed afgesproken.**
nun das ist dann gut verabredet.
192 Fred: [(°**misschien**.°)
(vielleicht.)
193 1.3
194 Fred: **jah.**
195 0.8
196 Peter:→ °h (.) **verder nog iets te vertellen?**
gibts weiter noch etwas zu erzählen?

Die abschließenden Sequenzen beschäftigen sich mit der Organisation der Gesamtstruktur der Aktivität (vgl. Robinson 2013). Ihr Design, ihre Positionierung und ihre Funktion unterscheiden sie von den Sequenzen, in denen die Einzelheiten des Vorhabens geregelt werden. Ihre strukturell markierte Position – an einer Stelle, an der die Aktivität potentiell vollständig ist – wird zum Beispiel bei beiden aktivitätsabschließenden Sequenzen in dem sequenzinitiierenden Turn mit der Partikel „nou" (*nun*, *jetzt*; Z. 180 und 191) signalisiert. Niederländische Sprecher benutzen diese Partikel nicht nur, um Übergange zwischen aufeinanderfolgenden Phasen von übergreifenden diskursorganisierenden Einheiten zu markieren (wie schon bei der Diskussion von Auszug (1b) angemerkt wurde), sondern auch, um den Übergang zu einer aktivitätsabschließenden Sequenz ‚auszuflaggen' (vgl. Schegloff 2007; Mazeland 2016). Eine weitere wichtige Beobachtung in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, dass in dieser abschließenden Sequenz die Aktivität *post hoc* explizit benannt wird („da's dan goed afgesproken"/*das ist dann gut verabredet*, Z. 191). Diese Art retrospektiver metakommunikativer Formulierung ist typisch für die Phase der ‚Abschlussarbeit' (vgl. Schegloff/Sacks 1973 sowie Sacks 1992a: 515 ff.). Gerade das Design von Turns an den Stellen, an denen die Abwicklung der Aktivität verwaltet wird, belegt deutlich die Teilnehmerorientierung an der formalen Struktur der Aktivität.

3 Aktivitäten, die den Fortschritt gemeinschaftlich koordinierter materieller Handlungen als Grundlinie haben

Aktivitäten unterscheiden sich hinsichtlich des Ausmaßes, in der sie im und durch das Sprechen realisiert werden. Eine wichtige Klasse betrifft Aktivitäten, deren Grundlinie von einem Handlungsablauf konstituiert wird, der aus einer Serie fortschrittsorientierter materieller Handlungen besteht (wie schwere Möbel verschieben, einen Kaffee kochen, Benzin tanken, die Haare schneiden lassen, einen gemeinsamen Spaziergang machen, in einem Restaurant essen gehen usw.). Abgesehen von beziehungsbezogenen Aufgaben hat Sprechen dort vor allem die Funktion, den Fortschritt des Handlungsablaufes an den jeweiligen Schnittstellen zu koordinieren. Am anderen Ende des Kontinuums gibt es Aktivitäten, deren Grundlinie ganz oder fast ganz vom Fortgang der *sprachlichen* Interaktion bestimmt wird (wie *Berichten* oder *eine Verabredung treffen*). Die Gesprächsteilnehmer ermessen den Fortschritt dieses Aktivitätstyps anhand des Ergebnisses der aufeinanderfolgenden Sequenzen. Bei Aktivitäten, die eine Serie materieller

Handlungen als Grundlinie haben, ermessen die Teilnehmer den Fortschritt der Aktivität anhand des Fortgangs aufeinanderfolgender Teilaufgaben.

Beispiel 3: Kompressionsstrümpfe anziehen

Das folgende Beispiel dokumentiert die letzten 30 Sekunden der Ausführung einer alltäglichen Pflegeaufgabe in einem Altersheim (Wanders 2004). Herr H. zieht sich selber morgens an, aber eine Pflegerin kommt vorbei, um seine Kompressionsstrümpfe anzuziehen. Der Auszug setzt in dem Moment ein, in dem die Pflegerin (PF) mit dem zweiten Strumpf fast fertig ist (Standbild 1).

Herr H. sitzt in einem Lehnstuhl mit dem rechten Bein ausgestreckt innerhalb des Arbeitsbereiches von PFs Händen. PFs „Projektposition" (Lerner/Raymond: i. E.) ist links von ihm, sie ist mit dem Oberkörper über seine Beine gebeugt. Über die Kompressionsstrümpfe werden dann die normalen Socken wieder angezogen. PF hatte eine Socke auf den Couchtisch gelegt, während Herr H. die andere Socke in der Hand gehalten hat, da er sie zuvor selbst ausgezogen hat:

(3) *Kompressionsstrümpfe anziehen.* ▼ *markiert den Zeitpunkt des Standbildes.*



Standbild 1

[**5.3** *Sekunden*
[*PF zieht den zweiten Strumpf über das rechte Bein bis an das Knie* ▼[1] *und glättet den Strumpfsaum. Sie macht dann einen Schritt nach links und greift die Spitze der Gleitsocke mit ihrer linken Hand, während sie mit der rechten Hand den Spann seines Fußes fasst.*



Standbild 2

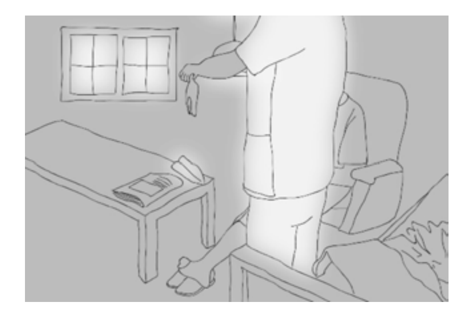
PF: `zo: da(n).` [▼[2]
so dann.
[*zieht die Gleitsocke mit einer ruckartigen Bewegung heraus, während sie unterdessen Herrn Hs Fuß mit der rechten Hand herabdrückt.*
[**0.7**



Standbild 3

PF: [*legt die Gleitsocke auf den Couchtisch und greift die normale Socke.* ▼3
[**1.6**

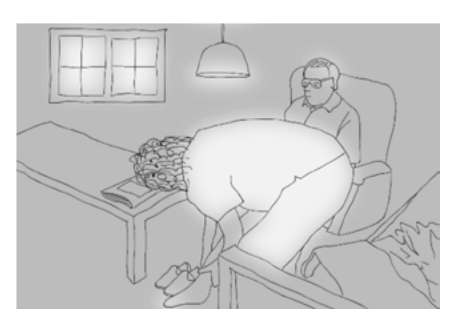
Hr.H: [*lässt sein Bein sinken, aber hält es ausgestreckt oberhalb vom Fußboden. Er wendet seinen Blick in Richtung der Socke auf dem Tisch, während er den Oberkörper leicht dorthin beugt.* ▼3*Danach schaut er auf die andere Socke in seiner rechten Hand.*



Standbild 4

PF: [*richtet sich auf und bringt die Öffnung der Socke an die richtigen Stelle zum Anziehen.*
[**1.1**

Hr.H: [*hebt das rechte Bein wieder hoch* ▼4
[**0.5**
CT:▼4 **kousen d'r weer bij aa:n!**
Socken wieder an.
0.5
Hr.H: °j:ah.°



Standbild 5

[**5.5**
PF: [*beugt sich vorüber zum rechten Fuß, zieht die Socke an und schließt mit einer ‚finishing touch-Bewegung' ab, indem sie die Socke mit einer aufwärts gerichteten Bewegung mit beiden Händen glättet.* ▼5



Standbild 6

[**7.6**

Hr.H: [*beugt das rechte Knie und setzt seinen Fuß auf den Fußboden, während er der Betreuerin mit der linken Hand die andere Socke anbietet. Er hebt dann sein linkes Bein hoch und zieht gleichzeitig das Hosenbein bis an das Knie hoch.* ▼6

PF: [*nimmt Socke von Hr. H an, bringt die Öffnung an die richtige Stelle,* ▼6 *zieht die Socke über den linken Fuß und schließt mit einer 'finishing touch-Bewegung' ab.*



Standbild 7

PF: [▼7 **nou:h! (.)[ga ik] 't**
PRT *werde ich*
[*((richtet sich auf))*

Hr.H: **[ja be-]**
ja da-

PF: **[bed nog even opma:ke[h**
noch schnell das Bett machen,

Hr.H: **[bedankt.**▼8
danke.



Standbild 8

PF: [*dreht sich nach rechts, Blick streift über Hrn. Hs Gesicht, und sie macht einen Schritt in die Richtung vom Kopfkissen auf Hrn. Hs Bett.* ▼8

Hr.H: [*setzt Fuß nieder, zieht mit seiner rechten Hand das linke Hosenbein wieder nach unten. Er wendet seinen Blick dann zum anderen Fuß* ▼8 *und zieht das rechte Hosenbein mit beiden Händen herunter.*

PF: [*fängt an, Hrn. Hs Pyjama zusammenzufalten*

Hr.H: [*fängt an, seine Pantoffeln anzuziehen*
[**3.7**

PF: [**dan is't weer klaar.**
dann ist es wieder fertig.
[*((Blick auf die Faltarbeit gerichtet, steckt den Pyjama unter das Kissen))*
[**2.0**

Die Pflegerin und Herr H. arbeiten zusammen in der Ausführung einer Handlungsroutine mit einem projizierbaren Ablauf. Jede einzelne Teilaufgabe hat eine erkennbare formale Struktur mit voraussehbaren Vervollständigungszonen. Die Ordnung der Teilaufgaben ermöglicht die Antizipierung des Typs der Nachfolgeaufgabe. Die Teilnehmer können dadurch ihre eigenen aufgabenorientierten Standorte und Haltungen antizipierend aufeinander abstimmen. Ein Beispiel ist der *„task-transition space"* (Lerner et al. 2011: 44), der sich abzeichnet, als PF die Gleitsocke auf den Couchtisch legt (Standbilder 3 und 4). Diese Handlung markiert die Vervollständigung der Phase, in der ihm der zweite Kompressionsstrumpf angezogen wurde, und genau in diesem Moment lässt Herr H. das Bein sinken. Er lässt es jedoch nicht ganz herunter, sondern hält das Bein vor sich ausgestreckt (Standbild 3). Sobald die Pflegerin sich wieder aufrichtet, hebt er das Bein auf eine Höhe, die die Ausführung der als Nächstes zu erwartenden Teilaufgabe erleichtert. Er macht das sogar noch, bevor PF diesen Aufgabencluster ankündigt, indem sie das Ergebnis davon beschreibt („kousen d'r weer bij aa:n!"/*Socken wieder an*, Standbild 4).

Die Teilnehmer sind also nachweisbar auf die formale Struktur der Aufgabenerfüllung hin orientiert (Lerner et al. 2011: 44.). Sie benutzen sie als Grundlage sowohl für die Koordination der Ausführung einzelner Teilaufgaben als auch für die Organisation des Übergangs einer Teilaufgabe zur nächsten. Ein ähnliches Ausnutzen des Transitionsraumes ist zu sehen an der Stelle, an der PF mit einer *finishing-touch* Bewegung signalisiert, dass sie mit der ersten Socke fertig ist (Standbild 5 und 6).

Die formale Struktur des Ablaufes der Aktivität wird nicht primär auf sprachlicher Ebene bestimmt. Die Teilnehmer sprechen zwar, so zum Beispiel, wenn PF, kurz bevor sie die Gleitsocke wegzieht, „zo: da(n)."/*so dann* sagt (Standbild 2). Ihre Bemerkung markiert das Erreichen eines strukturell projizierbaren *„pre-completion"*-Punktes (Schegloff 1996) im Abwicklungspfad der laufenden Teilaufgabe. Die Bemerkung wirkt wahrscheinlich nicht nur als Vorankündigung einer Handlung, die die Teilaufgabe abschließen wird, sie versetzt Herr H. auch in die Lage, sich rechtzeitig auf die ruckartige Bewegung vorzubereiten, die gleich folgen wird. In diesem Fall folgt auf PFs Bemerkung keine verbale Erwiderung, und die Abwesenheit einer solchen Erwiderung wird von den Teilnehmern nicht als bemerkenswert oder sogar als etwas, das repariert werden muss, angesehen (vgl. Schegloff 1987): „What is being sustained is not a state of talk", sondern die Aktivität (Goff-

man 1981: 143). PFs Äußerung verweist auf einen lokalisierbaren Punkt innerhalb der Entwicklung der Teilaufgabe. Sie erhält ihre kommunikative Bedeutung durch die Positionierung an genau diesem Moment im gemeinsamen, vertrauten Aktivitätssystem.

Sprechen während der Aktivität wird aber auch als Paarsequenz organisiert. PFs Ankündigung „kousen d'r weer bij aa:n!"/*Socken wieder an* (Standbild 4), zum Beispiel, wird von Hrn. H. mit „ja" rückbestätigt. Aber die Grundlinie der Aktivität kann die Sequenzierung von Redezügen immer noch umleiten, auch wenn eine Serie von Turns als Paarsequenzen geordnet zu sein scheint. Dies zeigt die folgende Interaktion, aus der die Standbilder 7 und 8 (s. o.) entnommen sind:

(3a) der Abschluss der Aktivität (Standbilder 7 und 8)

```
01 PF:    ▼7 nou:h! (.) [ga ik ]
          PRT nun / jetzt  (.) werde ich
02 Hr.H:                [ja be-]
                        ja da-
03 PF:    ('t) bed nog even opma:ke[h,
          noch ganz schnell das Bett machen,
04 Hr.H:                           [bedankt.▼8
                                   danke.
```

Der Dank von Hrn. H. in Zeile 04 ist keine Antwort auf die Äußerung im unmittelbar vorausgehenden Turn in den Zeilen 1 und 3. Es ist ein erneuter Versuch – genauer gesagt, ein "redoing" (vgl. Local et al. 2010) –, den Turn zu liefern, den er unmittelbar nach PFs „nou:h!" (Z. 01) angefangen, aber dann aufgegeben hatte (Z. 02). Das Objekt seines Dankes ist die Aktivität, deren Abschluss mit „nou!" markiert wird (vgl. Mazeland 2016; Robinson/Stivers 2001; Keevallik 2010). Die Beendigung der gesamten Aktivität wird nicht nur von PFs *Finishing-touch*-Bewegungen beim Abschluss der voraussehbar letzten Teilaufgabe angedeutet (Standbild 6), sie wird von PF auch verkörperlicht, indem sie sich aufrichtet und sich aus dem vorigen Aufgabenbereich wegbewegt (Standbild 7).

Das heißt also, dass die sequentielle Position, an der die Dienstleistung als abgeschlossene Einheit erkennbar wird, für die dann entsprechend Dank ausgesprochen werden kann, von einer Auswahl präzise aufeinander abgestimmter Handlungsverfahren auf unterschiedlichen semiotischen Ebenen konstituiert wird (vgl. Goodwin 2013). Um Hs *danke* richtig verstehen zu können, muss es auf der Grundlinie des Fortgangs der materiellen Durchführung der Aktivität positioniert werden und nicht an seinem tatsächlichen Ort in der Serie von Turns (Levinson 1983: 248; Schegloff 1997). Die formale Struktur der Aktivität und die multimodale Signalierung von deren Komplettierung konstruieren den Slot, in den Hrn. Hs Dank-

sagung hineinpasst. Obwohl Sprechen zur Koordinierung des Fortgangs verwendet wird, wird die Struktur des Aktivitätskontextes vom Stand der Ausführung der aufeinanderfolgenden Teilaufgaben bestimmt (vgl. Lerner et al. 2011).

4 Die Aktivität als Interpretationsrahmen

In seinem Aufsatz über Aktivitätstypen hat Levinson das Problem, wie Gesprächsteilnehmer Bedeutung zuschreiben, auf eine Weise zu lösen versucht, die typisch für die Entwicklung der linguistischen Pragmatik in diesem Zeitraum war. In dieser Herangehensweise wird jede deutlich abgegrenzte Aktivität als mit einer korrespondieren Menge von inferentiellen Schemata verbunden betrachtet (Levinson 1992: 72 ff.). Die Kluft zwischen der wortwörtlichen Bedeutung einer Äußerung und ihrer lokalen interaktionalen Bedeutung im Kontext einer bestimmten Aktivität wird mit inferentiellen Verfahren überbrückt. Levinson nennt als Beispiel Äußerungen, die die kommunikative Wirkung haben, den Anfang einer Aktivität anzukündigen, wie zum Beispiel:

(L) It's five past twelve. / *Es ist fünf nach zwölf.* (1992: 72)

Unter den passenden Umständen – wie z. B. dann, wenn eine Versammlung um zwölf Uhr beginnen soll und dieser Zeitpunkt schon überschritten ist, wenn zugleich alle Teilnehmer anwesend sind und wenn (L) von der Person geäußert wird, zu deren Aufgabe es gehört, die Versammlung zu eröffnen – könnte (L) als Eröffnung einer Versammlung verstanden werden. Levinson diskutiert mehrere damals gängige Theorien, die erklären, wie der Übergang von der wortwörtlichen Bedeutung zu Handlungsbedeutung aussehen könnte.[6] Typischerweise läuft diese Herangehensweise darauf hinaus, dass zuerst eine Art kontextunabhängige Bedeutung einer Äußerung in einem abstrakten, ‚neutralen' Kontext konstruiert wird und dass dann eine oder mehrere inferenz-basierte Transformationen angewandt werden, die letztendlich zu der Handlungsbedeutung führen, an der die Teilnehmer sich orientieren.

6 Die drei wichtigsten Typen von Schlussfolgerungsverfahren, die Levinson (1992) in Betracht zog (und die einander nicht unbedingt ausschließen), sind (i) Grices Kooperationsprinzip mit den dazugehörigen konversationellen Maximen; (ii) Schlussverfahren, die auf detailliertem Situationswissen und dessen Strukturierung in *Frames* und *Scripts* beruhen, und (iii) Schlussfolgerungen, die auf Erwartungen hinsichtlich der strukturellen Organisation des Gesprächsablaufs basieren.

Eine Herangehensweise, die besser mit Jeffersons Fokus auf der Untersuchung der Handlungsverfahren, durch die Teilnehmer ihren Beitrag als einen Zug innerhalb eines Aktivitätsrahmen gestalten, vereinbar ist, erfordert, dass man jede Äußerung zusammen mit ihrem Verwendungskontext als eine Einheit analysiert. Im Fall von Levinsons Beispiel (L) würde das heißen, dass die Mitteilung, dass es so und so spät ist, in einer Situation, in der Leute zu einer für diese Zeit geplanten Versammlung zusammengekommen sind, als eine Verfahrensweise fungiert, diese Versammlung zu eröffnen.[7] Die Teilnehmer verstehen die Äußerung als eine im Verwendungskontext verankerte Einheit, mit der der Sprecher eine situierte Handlung durchführt.

Der Aktivitätskontext liefert den Rahmen sowohl für die Formierung als auch die Interpretation von Handlungen. Betrachten wir nochmals die Frage „welleke." / *welcher* in Auszug 2a in Abschnitt 2 (Z. 14). Fred stellt diese Frage unmittelbar, nachdem Peter den Vorschlag, zusammen ins Kino zu gehen, akzeptiert hat:

(2e) Ins Kino gehen; Fortsetzung der Interaktion aus Auszug (2a)

010 Fred:→ **e:h zullen we morgenavond naar de film gaan?**
ä:h werden wir morgen Abend ins Kino gehen?
011 0.2
012 Peter: **jAh. is goed.**
ja. ist okay.
013 0.9
014 Fred:→ **welleke?**
welcher?
015 0.2
016 Peter: **e::h ja:h zeg 't maar:.**
ä::h ja:h sag du mal.
017 **'k heb ze: (0.6) °ammal nie gezien. dus eh°°**
ich habe sie alle nicht gesehen. also äh

7 Eine umfassende Analyse von Beispiel (L) müsste auch weitere Hinweise über die genaue Platzierung der Äußerung einbeziehen, eine Erklärung der Formulierungswahl (z. B. warum ‚*fünf minuten nach X*' hier relevant wäre, wenn damit auf eine Zeitüberschreitung angespielt würde), eine detaillierte Beschreibung ihrer Produktionsmerkmale (z. B. die Prosodie, aber z. B. auch, ob eine turn-initiale Partikel wie *äh(m)* benutzt wird; vgl. Atkinson et al. 1978, Schegloff 2010), eine Analyse des Partizipationsrahmen und wie dieser vom Verhalten des Sprechers und dessen Zuhörer verkörperlicht wird (Blickrichtung, Sitzordnung, Körperhaltungen; vgl. Goodwin 2000), eine Betrachtung des Zusammenspiels von Partizipationsrahmen und der Zusammensetzung relevanter institutioneller Identäten sowie weitere situationelle Informationen über das instutionelle Umfeld der Zusammenkunft.

```
018         0.9
019 Fred:   ehm: (0.7) AmadEus draait ↑nou,
```
ähm (0.7) Amadeus spielt jetzt,

Fred erfragt hier nicht Informationen über etwas, das er nicht weiß und wovon er vermutet oder hofft, dass sein Freund es weiß (vgl. Heritage 2012). Die Äußerung mit dem Interrogativpronomen initiiert stattdessen eine Phase, in der die Freunde gemeinsam den Film auswählen, zu dem sie gehen möchten. Peters Erwiderung in Zeile 16 belegt dies: Er antwortet nicht auf eine Frage, sondern spielt die Aufgabe, einen Film vorzuschlagen, an Fred zurück. Freds Frage ist der nächste Zug in einem Sprachspiel, das die Gesprächsteilnehmer in der vorausgegangenen Sequenz begonnen haben, als sie vereinbarten, zusammen ins Kino zu gehen (Levinson 1992; Wittgenstein 1982: 19). Die Bedingungen für Peters Antwort werden nicht von der Äußerung mit dem Fragewort in die Interaktion eingebracht. Das Design der Äußerung – vor allem ihr elliptisches Format – deutet vielmehr den Verwendungskontext als Grundlage für die Bestimmung ihrer Handlungsbedeutung an (vgl. Pomerantz 1988, 2017; Lee 2011; Walker et al. 2011). Die Teilnehmer greifen dafür auf das im laufenden Aktivitätssystem organisierte kulturelle Wissen und die darin verfassten Formen sozialer Kognition zurück (vgl. Levinson 2013: 158).

Beispiel 4: Ein Angebot bewerten in einem Telemarketinganruf

Der Aktivitätskontext bestimmt, wie Interaktionsteilnehmer eine Gesprächshandlung zugleich in ihrem lokalen sequentiellen Kontext und innerhalb des umfassenderen Rahmens der Aktivität interpretieren. Sie verstehen eine Handlung nicht nur auf den ersten Blick, sondern ziehen auch den weiteren Handlungsablauf in Betracht.

Das folgende Fragment stammt aus einem Telemarketinganruf, in dem die Anruferin ein Finanzprodukt verkaufen möchte (Mazeland 2004). Nachdem sie die wichtigsten Vorteile des Produkts beschrieben hat – in dem betreffenden Ansparplan würde eine Einzahlung innerhalb einer Frist von drei Jahren verdreifacht werden –, lädt die Verkäuferin (VK) die Kundin (KK) ein, das Produkt zu bewerten, indem sie sie fragt, wie das klinge (Z. 33). KK anwortet auf eine Weise, die klarmacht, dass sie den Zweck der Frage innerhalb eines weiteren Aktivitätsrahmens versteht (Z. 35–36):

(4) Telemarketinganruf

```
33 VK:  hoe vindt u dat klinken?
```
wie klingt das für Sie?

34 1.7
35 KK:→ ja:h 't- (0.5) 't klinkt allemaal wel: maar ik heb t'r
ja:h es- es klingt alles schon gut, aber ich habe da
36 → eigelijk- eigelijk niet zo veel interesse voor.
eigentlich- eigentlich nicht soviel Interesse daran.
37 0.3
38 VK: nee:h. (°no-) (.) ik kan't u nog wel eve kort uitlegge?
nein. PRT *ich kann es Ihnen doch noch mal kurz erklären?*
39 0.9
40 KK: °hm↑hm°
41 VK: ·h nou de inleg bij dat ((*naam spaarplan*)), (. . .)
PRT *die Einzahlung bei diesem ((Namen des Ansparplans))*

Der Antwortturn in den Zeilen 35–36 hat das Format einer zusammengesetzen Turnkonstruktionseinheit, in der die Sprecherin einen Kontrast aufbaut (vgl. Lerner/Takagi 1999). Im ersten Teil des Kontrastpaars antwortet KK mit einer eher positiven Bewertung des Produkts: „ja:h 't- … 't klinkt allemaal wel:" / *ja:h es- … es klingt alles schon gut*; Z. 35). Im zweiten Teil aber sagt sie dann, dass sie nicht daran interessiert wäre (*aber ich habe da … eigentlich nicht soviel Interesse daran;* Z. 35–36).

Es ist bemerkenswert, dass der Antwortturn von Anfang an als ein dispräferierter zweiter Teil der Paarsequenz produziert wird (vgl. Pomerantz 1984): Der Turn ist verspätet, der Turnbeginn ist zögernd und stockend, und der explizit nicht-zustimmende Teil erfolgt erst in der zweiten Hälfte des Turns (Z. 34–35). Obwohl es sich um eine positive Bewertung im Sinne der von VKs Frage nahegelegten Antworterwartung handelt (vgl. Clayman/Heritage 2002) und so eigentlich eine präferierte Antwort darstellt, deutet die Sprecherin im Produktionsformat ihrer Antwort an, dass sie verhindern möchte, dass die positive Bewertung als eine Art Einladung an die Verkäuferin verstanden werden könnte, den Skriptrahmen der Verkaufsaktivität weiter zu verfolgen. Ihre Antwort soll dafür nicht das *„go ahead"* liefern (vgl. Schegloff 2007: 30 ff.). KK versteht die Frage der Verkäuferin nicht einfach als ersten Teil einer isolierten Paarsequenz, in der nach ihrer Meinung gefragt wird, sondern zeigt im zweiten Teil ihres Antwortturns auf, dass sie die Frage auch als einen Zug in der Abwicklung einer übergeordneten Aktivität sieht.

5 Die Einbeziehung der sozialen Situation

Gerade weil Beiträge innerhalb einer Aktivität zusammen mit ihrem Verwendungskontext eine Einheit bilden (Abschnitt 4), ist die Berücksichtigung der sozialen Einrichtung des Settings unhintergehbar in den Prozess der Zuschreibung von Handlungsbedeutungen einbezogen. Insbesondere aktivitätseröffnende Sequenzen erfordern eine Einschätzung des sozialen Settings und der Verteilung situationsgebundener Identitäten, die damit relevant gemacht werden (vgl. Zimmerman 1998). In Beispiel 2 führt der Vorschlag, zusammen ins Kino zu gehen, die Freundschaftsbeziehung zwischen Anrufer und Angerufene fort. In Beispiel 1 (re-)aktualisiert die Frage, wie die Evaluation verlief (Z. 2–3 in Auszug 1a), die Aufgabenverteilungsbeziehung zwischen Vorstandsmitglied und Trainer im Fußballverein. Alternative Handlungszuschreibungen werden ausgeschlossen, indem die Teilnehmer sich an den relevanten situationellen Identitätskategorien orientieren. Die Frage des Vorstandsmitglieds wird zum Beispiel nicht als eine bloße Nachfrage interpretiert, wie der Trainer die Besprechung mit seinen Spielern gefühlsmäßig empfunden hat. Sie wird auch nicht als eine Erzähleinladung aufgefasst, die aus freundschaftlicher Neugier gemacht wurde, sondern sie löst eine Form des Berichterstattens aus, die zu den Rechenschaftspflichten (‘accountability’) der beiden Teilnehmer in ihrer institutionellen Qualität als Vereinsfunktionäre passt. Im Prozess des Vollzugs der Aktivität gestalten die Teilnehmer das soziale Setting, in dessen Rahmen sie miteinander sprechen (vgl. Bergmann 1999b).

Die Teilnehmer zeigen damit ihre Orientierung an der ‘settinged-ness’ der Aktivität (vgl. Sacks 1992a: 515 ff.) an. Neben interaktionsbedingten organisatorischen Rollen und Beziehungskonstellationen wie <*Anrufer, Angerufener*> oder {*Gesprächsleiter, Besprechungsteilnehmer,…*} und aktivitätsbedingten Identitätspaaren wie <*Berichterstatter, Berichtrezipient*> berücksichtigen die Teilnehmer auch situationelle Identitäten wie <*Freund, Freund*> oder {*Vorstandsmitglied (des Fußballvereins), Trainer,…*}. Bei dem Versuch, zu analysieren, wie Gesprächsteilnehmer bestimmen, welche Identitätskategorien wann, wie und mit welcher Priorität zu berücksichtigen sind, hat Harvey Sacks den Begriff des ‚omni-relevanten‘ Kategorisierungsdevices vorgeschlagen. Unter einem ‘Device’ (eine Menge von Identitätskategorien zusammen mit Hinweisen für ihre Verwendung), das ‚*omni-relevant*‘ ist, versteht Sacks[8] (i) Identitätskategorien, deren Inhaberschaft für die Konstitution einer Handlung als eine spezifische Handlung in der betreffenden

8 Sacks hat allerdings die Idee der ‚Omni-relevanz‘ eines Devices nach der Vorlesungsreihe im Winter 1967 nicht weiter weiter verfolgt (vgl. Schegloff 1992: xlix ff.).

sozialen Situation entscheidend ist, (ii) deren Anwendung dann Priorität über alternative Identitätskategorisierungen hat und (iii) deren Relevanz im Prinzip bis zum Abschluss des jeweiligen Handlungsablaufes immer wieder aktualisiert werden kann (Sacks 1992a: 594 ff.).

Wenn der Adressat auf die Frage, wie die Evaluation war, mit einem Bericht reagiert, macht er die Kategorienmenge {*Vorsitzende, Trainer*, …} omni-relevant und setzt die Inhaberschaft der Kategorie *Trainer* in den Vordergrund. Die Bemerkung der Pflegerin „dan is't weer klaar"/*dann ist es wieder fertig* in Beispiel 3 ist ein weiteres Beispiel. Ihre Äußerung wirkt als eine Vorankündigung der Beendigung der Versorgungsvisite im Pflegeheim, da die Sprecherin damit die Omni-Relevanz der Konstellation <*(professionelle) Versorgende, Sorge-Empfänger*> anspricht. Wenn der Inhaber der komplementären Kategorie eine solche Beobachtung gemacht hätte, hätte man ihr einen ganz anderen Handlungswert zuschreiben müssen.[9] An ablaufstrukturell wichtigen Schaltstellen – wie der Initiierung einer Aktivität oder ihrem Abschluss – müssen Interaktionsteilnehmer sich mit dem Problem auseinandersetzen, welche Menge an Identitäten jeweils situationsdefinierend ist.

Gerade in der Forschung, bei der der Fokus auf der Analyse der sequentiellen und turn-konstruktionellen Verfahren liegt, mit denen Gesprächsteilnehmer ihre Interaktion organisieren, gibt es gute praktische und methodologische Gründe, die Beschreibung des Kontextes und der sozialen Situation auf eine kurze, transparente Charakterisierung zu beschränken (vgl. Maynard 2003: 73 ff.). Für die sequentielle Analyse der Interaktion in den Beispielen 1–3 hat es zum Beispiel gereicht, den unmittelbaren interaktionalen Handlungskontext, die situationsgebundenen Identitäten der Teilnehmer, das institutionelle Setting und das Kommunikationsmedium anzugeben. Wenn die Interaktion in komplexeren sozialen Situationen untersucht wird, kann es aber hilfreich sein, Konzepte zu verwenden, mit denen analytisch relevante Merkmale des Settings einigermaßen strukturiert erfasst werden können. Goffmans Konzept des *Situated Activity Systems* erweist sich in dieser Beziehung als heuristisch gut verwendbar.

Goffman hat dieses Konzept entwickelt, um wiederholt vorkommende Begegnungen in sozialen Arrangements zu beschreiben, in denen ein Individuum in Face-to-face-Interaktionen mit anderen eine einzelne gemeinsame Aktivität durchführt. Es geht um ein mehr oder weniger geschlossenes, sich selbst kompensierendes und sich selbst beendendes System von aufeinander bezogenen

9 Die These, dass eine bestimmte Kollektion von Identitätskategorien in einer bestimmten Situation omni-relevant ist, benötigt immer noch weitere ‚Tests', um ihre Plausibiltät zu belegen: Es muss jeweils gezeigt werden, dass die Teilnehmer sich im Verstehensprozess tatsächlich daran orientieren (vgl. Sacks 1992a: 315 ff. und 462 ff. sowie Schegloff 1992: xlii).

Handlungen (Goffman 1972: 84–85). Goffmans Konzept ermöglicht es, den mehrschichtigen, ‚laminierten' Charakter menschlicher Aktivität in aufgabebedingten Settings in den Griff zu bekommen (Goodwin 2013). Das *Situated Activity System* prägt weitgehend die Praktiken, mit denen die Mitglieder einer *Community of Practice* (Wenger 1998) eine wiederholt vorkommende, aufgabenbedingte Aktivität zustandebringen (vgl. u. a. Goodwin 1997; Goodwin/Goodwin 1996; Good/Beach 2005; Mazeland/Berenst 2008; Mazeland 2019).

6 Aktivitäten und kommunikative Gattungen

Die Version des Konzepts *Aktivität*, die ich in diesem Aufsatz skizziert habe, hat viele Ähnlichkeiten und überlappt teilweise mit dem Konzept der *kommunikativen Gattung*, wie es in der deutschsprachigen wissens- und sprachsoziologischen Forschungstradition rund um Luckmann, Bergmann, Günthner und Knoblauch entwickelt worden ist (vgl. Luckmann 1986 und 1989; Bergmann/Luckmann 1995; Bergmann 1987: 35–42 und 1999a: 39–47; Günthner/Knoblauch 1994, 1997; Günthner 1995, 2018). In diesem Paradigma wird die *kommunikative Gattung* definiert als (i) eine diskursive Großform mit einer gewissen textuellen und/oder sequentiellen Komplexität,[10] (ii) die in der Ausführungsweise einem gewissen Verpflichtungsgrad unterworfen ist und (iii) meistens mit bestimmten sozialen Situationen bzw. institutionellen Settings assoziiert ist. Prototypische Beispiele sind die *Predigt* (Luckmann 1999; Ayaß 1999b) oder der *Klage-Dialog* georgischer Frauen bei der Beweinung eines Verstorbenen (Kotthoff 1999). Kommunikative Gattungen dienen als Orientierungsmuster, die gesellschaftlich verfestigte Lösungen für kommunikative Probleme bereitstellen, und sind deswegen ein wichtiger Bestandteil des kommunikativen Haushalts einer Gesellschaft.

Die Gattungsanalyse beeindruckt durch die interdisziplinäre Breite der Untersuchungen, die in ihrem Rahmen durchgeführt worden sind. Sie integriert auf innovative Weise unterschiedliche Forschungstraditionen wie die interaktionale Linguistik, die Textlinguistik, die Rhetorik, die anthropologische (Sozio-)Linguistik, die ethnomethodologische Konversationsanalyse, Goffmans Gesprächssoziologie und die Wissens- und Sprachsoziologie. Eine Arbeit wie Bergmanns (1987)

10 Es soll aber auch ‚kleine' oder ‚einfachere' Formen kommunikativer Gattungen geben, wie Sprichwörter (vgl. Ayaß 1999a), Gebete, Begrüßungen oder Rätsel. Günthner und Knoblauch (1994: 703) sprechen von „kleinen Formen”, die keine „voll ausgereiften Gattungen” sind, während Hymes (1974: 442) in einem vergleichbaren Zusammenhang von „elementary, or minimal, genres“ spricht.

Studie zu Klatsch, zum Beispiel, verknüpft eine handlungslogische Analyse der Beziehungsstruktur der Teilnehmer relativ zum Klatschwissen mit einer Beschreibung des sequentiellen Ablaufs der Klatschaktivität und eine Untersuchung des moralischen Charakters dieser ‚rekonstruktiven Gattung' anhand der Typisierungsverfahren des Klatscherzählers. Diese Ergebnisse werden aufschlussreich in eine wissenssoziologische Theorie des ‚klatschhaften Handelns' integriert. Günthners (2000) wegweisende Studie zu Vorwurfsaktivitäten ist ein weiteres Beispiel. Sie kombiniert die Analyse von sequentiellen Ablaufmustern mit umfassenden und detaillierten Inventarisierungen der linguistischen und prosodischen Form von Vorwurfsäußerungen.

Die Fragen, die ich im Folgenden in Bezug auf die Gattungsanalyse formulieren werde, betreffen nicht die Qualität der Studien in dieser Forschungstradition. Sie betreffen vor allem die Art und Weise, wie ‚spontanere' Formen der Alltagskommunikation im Vergleich zu Kommunikation in kommunikativen Gattungen ‚kontrastiv' konzeptualisiert werden (vgl. hierzu auch Knoblauch i. d. B.). Zunächst möchte ich auf eine gewisse Unklarheit bei der Bestimmung des Wirkungsbereiches des Begriffs der kommunikativen Gattung hinweisen. Günthner und Knoblauch (1994) unterscheiden zwischen „prototypischen Gattungen, die situativ, funktional und prozedural deutlich vorgeprägte Strukturen aufweisen" (wie z. B. die von Kotthoff untersuchten Klage-Dialoge von georgischen Frauen), und „schwächer verfestigte[n] und kanonisch nicht festgelegte[n] kommunikative[n] Formen." Die letztgenannten weniger komplex formalisierten und weniger verbindlich festgelegten kommunikativen Formen bezeichnen sie als „kommunikative Muster". Da auch „zur Analyse dieser Muster der Begriff der *Gattung* als Suchbegriff und ‘sensitizing concept’ leitend" sei, wird er „als Oberbegriff beibehalten" (Günthner/Knoblauch 1994: 702–704).[11] Dies führt zu Unklarheiten, die zum Beispiel dann sichtbar werden, wenn die Verbindung „kommunikative Gattung und Muster" fast zu einer kanonischen, unverbrüchlichen Formel wird (vgl. zum Beispiel Günthner 2000). Die Abgrenzung zwischen der Sozialform der kommunikativen Gattung und anderen sequentiell organisierten interaktionalen Formen der Alltagskommunikation wird dadurch verschwommener, als dies aufgrund der untersuchten Daten vielleicht angemessen wäre.

Diese Unklarheit hat möglicherweise ihren Ursprung in dem Problem, wie gattungsbedingte Kommunikation von ‚spontaneren' Formen der Alltagskommunikation zu unterscheiden wäre. Bergmann (1987: 35–36) verdeutlicht diesen Un-

11 Günthner (2000: 15) spricht in einem vergleichbaren Zusammenhang von „gattungsähnliche[n] Muster[n], die weniger Verfestigungen [...] bzw. einen geringeren Komplexitätsgrad [...] aufweisen."

terschied mit einer begrifflichen Unterscheidung von Bateson (1951: 183 ff.). Bateson unterscheidet Entscheidungen, die nach dem Prinzip der „selektiven Integration” getroffen werden, von Entscheidungsketten, die nach dem Prinzip der „progressiven Integration” ablaufen. Wenn zum Beispiel ein Tänzer seine nächste Bewegung jeweils von der Art und Weise, in der die Musik sich entfaltet, und von der relativen Position und der momentanen Haltung und Bewegung des Tanzpartners abhängig macht, geht es um eine Form der „progressiven Integration” der Ablauforganisation. Wenn er aber bei einem stärker ‚verfestigten' Tanztyp wie zum Beispiel dem Tango die Entscheidung, wie die nächste Bewegung aussehen soll und wie diese mit dem Partner koordiniert werden kann, aus einer begrenzten Zahl an Alternativen innerhalb des Bewegungsspielraums der betreffenden Tanzgattung wählt, würde Bateson den Entscheidungsprozess als eine Form der „selektiven Integration” bezeichnen.

Genau wie Bateson, der selbst bereits eine rigorose Zweiteilung dieses Begriffspaares unmittelbar nach dessen Einführung nuanciert, indem er bemerkt, dass beide Prozesse wahrscheinlich in jeder menschlichen Entscheidung eine Rolle spielen und ineinander verschachtelt sein können (Bateson 1951: 184), so schwächt auch Bergmann die binäre Kategorialität dieser Opposition durch die Art und Weise ab, wie er sie auf kommunikative Gattungen überträgt:

> Kommunikative Gattungen bilden – im Sinne Batesons – Muster der selektiven Integration von Kommunikationsvorgängen. Sie steuern die Selektion relevanter kommunikativer Einheiten und zeichnen auf diese Weise Handlungsabläufe vor, und sie vermitteln die Integration dieser Einheiten zu einem ganzheitlich erfahrbaren kommunikativen Geschehen. (Bergmann 1987: 36)

Bergmanns Erklärung vermeidet, dass Batesons Unterscheidung so angewendet wird, dass Zwischenformen zwischen progressiver und selektiver Integration ausgeschlossen werden. Dadurch können auch lokal und formal weniger regulierte Formen oder Aspekte der Alltagskommunikation – wie zum Beispiel Klatsch, in dem die aktuelle, kontingente Entwicklung der Interaktion auch von Turn zu Turn ‚progressiv' integriert werden muss – unter dem Nenner der kommunikativen Gattung untersucht werden.

Ich bin mir aber nicht sicher, ob es theoretisch plausibel ist, zum Beispiel die Aktivitäten, die ich anhand der Beispiele (1) und (2) untersucht habe, als Instanziierungen einer kommunikativen Gattung zu analysieren. Der Bericht in Beispiel (1) oder die Verabredung in Beispiel (2) werden zwar von den Teilnehmern als ‚ganzheitlich erfahrbares kommunikatives Geschehen' gestaltet, es gibt aber keine deutlichen Hinweise darauf, dass ihre Erkennbarkeit als ein ‚Ganzes' vom Muster einer kommunikativen Gattung ‚verliehen' wird. Der Handlungsablauf scheint eher von einer gemeinsam zustande gebrachten und im Fortgang beibehaltenen

Orientierung an dem bezweckten Ergebnis einer Aktivität hin gesteuert zu werden, deren Rahmen in den Anfangssequenzen interaktional etabliert und vereinbart wurde.

In Beispiel (2) treffen die Freunde eine Verabredung mittels der Aneinanderreihung von Sequenzen, die wiederholt in der Alltagskommunikation verwendet werden. Sie benutzen dazu insbesondere Vorschlag/Entscheidungs-sequenzen (vgl. Maynard 1982; Couper-Kuhlen 2014), um unter anderem zu entscheiden, ob sie zusammen ins Kino gehen werden, welchen Film sie sich ansehen möchten (2a), welche Aufführung und wo und wie spät sie sich vorher treffen werden (2b). Die Reihenfolge der Sequenzen ist nicht verbindlich vorgegeben, aber es ist klar, dass es eine handlungslogisch bedingte Präzedenzordnung gibt. Innerhalb der einzelnen Sequenzen tauchen an jeder nächsten Position Handlungsalternativen auf. Die Teilnehmer müssen sich jeweils lokal entscheiden, wie sie damit umgehen. Ein Beispiel hierfür ist Auszug (2b), wo Peter einen Alternativvorschlag macht, als sein Freund nicht enthusiastisch auf die erste Version seines Vorschlags reagiert, wo sie sich vorher treffen können (Z. 142–147). Die Revision macht diese zweite Version des Vorschlags nicht nur zu einem Ergebnis einer Einschätzung der lokalen Entwicklung der Sequenz. Der Sprecher repariert seinen Vorschlag auch so, dass die gemeinsame, sequenz-übergreifende Orientierung an dem Zweck der laufenden Aktivität gewährleistet bleibt. Die Teilnehmer gestalten den Ablauf der Aktivität mittels lokaler, kontextuell bedingter Entscheidungen, sowohl was die Auswahl des Typs der nächsten Handlung betrifft als auch in Bezug auf die Art und Weise, wie sie gestaltet wird (vgl. Wootton 1997: 56 ff. und 138 ff.; Curl 2006: 1277). Ob sie sich dabei auch an einem außerhalb der lokalen Interaktion vorgegebenen kommunikativen Modell orientieren, ist ebenso unklar wie die Frage, wie ein solches Modell aussehen könnte oder in welchem Ausmaß und wie und an welcher Stelle es den Spielraum lokaler Entscheidungen steuern würde. Die Organisation der Interaktion ähnelt eher einer Form des kommunikativen Handelns, die im Rahmen der Theorie der kommunikativen Gattungen ‚spontan' genannt wird. Luckmann (1989) charakterisiert beispielsweise den Unterschied zu kommunikativen Gattungen folgendermaßen:

> In den gleichsam ‚spontanen' kommunikativen Handlungen hat der Handelnde eine einigermaßen bewusste kommunikative Absicht, er mag unter besonderen Bedingungen sogar einen kommunikativen Plan entwerfen. Dabei wählt er weitgehend ‚selbständig' aus den ihm in seinem subjektiven Wissensvorrat zur Verfügung stehenden kommunikativen Mitteln aus. [...] Diese Auswahl geschieht in schrittweiser, mehr oder minder deutlich vorentworfener Verwirklichung seiner kommunikativen Absichten, in Anpassung an die vorgegebenen Bedingungen der Situation und in Vorwegnahme der typisch erwartbaren Deutungen typischer Adressaten. [...] In all dem steuert der Handelnde seine kommunikativen Schritte in einer Mischung von eingeschliffener Routine und strategischem Entwurf – aber er geht

> nicht nach einem vorgefertigten Gesamtmuster des kommunikativen Verlaufs vor. [...] Wenn solche Gesamtmuster vorliegen, als Bestandteile des gesellschaftlichen Wissensvorrats zur Verfügung stehen und im konkreten kommunikativen Handeln typisch erkennbar sind, können wir von kommunikativen Gattungen sprechen. (Luckmann 1989: 37–38)

Wenn man Luckmanns Charakterisierung des ‚spontanen' kommunikativen Handelns etwas mehr ‚sequenzialisieren' würde, dann beschreibt er hier genau die kontextbedingten Praktiken, mit denen Aktivitäten interaktional organisiert werden. Eine Alltagsaktivität wie das Treffen einer Verabredung wird primär von ihrer lokalen Entwicklung heraus verstanden und weitergeführt. Die Interaktionsteilnehmer basieren jede Fortsetzung auf Einschätzungen der jeweiligen interaktionalen Konstellation. Diese Einschätzungen sind lokal, sie sind öffentlich, d. h. sie basieren auf interaktional zugänglichem interpretativen Material, und sie sind intentional im Sinne einer interaktional nachvollziehbaren Zweckorientiertheit (vgl. Wootton 1997: 7 ff.). Insofern die Abwicklung der Aktivität für die Teilnehmer Routine ist, ist die Routine auf der sequentiellen Ebene auch immer das Ergebnis lokaler Entscheidungen, mittels derer beide Parteien den Fortgang aktiv und kontrolliert aufeinander abstimmen und innerhalb des Rahmens der laufenden Aktivität verwalten (vgl. Schegloff 1986). Wenn man solche Entscheidungen theoretisch-programmatisch auf eine Ebene außerhalb der Interaktion verlagert, geht das nicht, ohne auch zu bestimmen, welche Art von Entscheidungen die Interaktionsteilnehmer lokal innerhalb des organisatorischen Bereiches der Aktivität treffen und in welcher Beziehung diese zu den Entscheidungen stehen, deren Spielraum im allgemeineren Modell vorgegeben wird.

Im obigen Zitat unterscheidet Luckmann zwischen dem ‚subjektiven' Wissensvorrat, der als Resource für die spontane Kommunkation fungieren würde, und dem ‚gesellschaftlichen Wissensvorrat', dessen Bestandteil kommunikative Gattungen sind. Dieser Trennung liegt m. E. einerseits eine Unterschätzung der Rolle der ‚Repertoires' von kommunikativen Mitteln zu Grunde, die *communities of practice* lokal und aktivitätsspezifisch verwalten (Wenger 1998), und andererseits eine Reifizierung der Sozialformen, in denen Wissen gesellschaftlich archiviert und übertragbar gemacht wird. In seiner Untersuchung des frühkindlichen Erwerbs sprachlicher Kommunikation charakterisiert Wootton (1997) teils vergleichbare Ansätze, in denen ein gesellschaftlich-verallgemeinerter Vorrat sozialen und kulturellen Wissens postuliert wird, der in einer Vielfalt von Situationstypen als Resource fungieren würde, als ‚trans-situationell'. Ohne die Relevanz solcher Ansätze im Allgemeinen bestreiten zu wollen, zeigt Wootton in seiner Studie, dass die Erkenntnisse, auf denen kommunikative Handlungen basieren, (auch?) eng verbunden sind mit Teilnehmereinschätzungen des unmittelbaren sequentiellen Kontextes und mit der ‚lokalen' Kultur, die in der jeweiligen

Interaktion manifest und aktuell gemacht wird (Wootton 1997: 4–9). Es geht um lokale, situationsbedingte Verfahren der Interaktionsorganisation, um Praktiken, die Interaktionsteilnehmer für die Organisation von Aktivitäten benutzen.

7 Fazit

In diesem Beitrag habe ich exemplarisch untersucht, wie Interaktionsteilnehmer Handlungsabfolgen als spezifische Aktivitäten konstituieren, indem sie darauf zugeschnittene und dafür geeignete kontext-bedingte Handlungsverfahren bzw. Praktiken einsetzen. Interaktionsteilnehmer organisieren gemeinsame Aktivitäten als eigenständige organisationelle Bereiche. Sie grenzen Aktivitäten von vorausgehenden, nachfolgenden und/oder parallel ablaufenden Aktivitäten ab.

Ich habe mich vor allem mit kleinmaßstablichen Aktivitäten beschäftigt, in denen die Teilnehmer auf ein bestimmtes Ergebnis hinarbeiten, indem sie eine Serie von interaktional organisierten Schritten durchlaufen. Jeder Schritt wird von seiner Position in der Serie bestimmt und die einzelnen Schritte werden als kleine Projekte organisiert, die den Fortgang der Aktivität bestimmen. Die Art und Weise, wie die einzelnen Schritte aneinandergereiht werden, variiert. Sie kann kumulativ (wie in Bsp. 2 und 4), zyklisch (wie in Bsp. 1) oder in einer Mischform davon (Bsp. 3) erfolgen. Wenn die Grundlinie der Aktivität vor allem in der sprachlichen Interaktion vollzogen wird, dann wird der gesamte Fortgang entweder um eine Serie von thematisch bestimmten Mehreinheitenturns herum organisiert (Bsp. 1), oder der Handlungsablauf entwickelt sich primär als eine Abfolge von expandierbaren Paarsequenzen, wobei jede nächste Sequenz auf dem Ergebnis der vorausgegangenen Sequenz aufbaut (Bsp. 2 und 4). Das Sprechen hat einen anderen Stellenwert bei Aktivitäten, deren Grundlinie aus einer Aneinanderreihung materieller Handlungen besteht (Bsp. 3). In diesem Fall benutzen die Teilnehmer sprachliche Handlungen zum Koordinieren von wichtigen Übergängen und Grenzen und zum Hervorheben von Stellen, an denen eine spezifische Form der Teilnahme erforderlich ist.

Die einzelnen Schritte haben eine erkennbare formale Struktur, zum Beispiel in der Art, wie sie vorbereitet werden, wie deren Anfang aussieht, in welche Richtung sie sich entwickeln und was als deren Abschluss zählt. Indem die Interaktionsteilnehmer sich an dieser Struktur orientieren, können sie interaktional relevante Fortsetzungen innerhalb einzelner Schritte und zwischen aufeinanderfolgenden Schritten antizipieren.

Die sequentielle Analyse zeigt auch, wie die laufende Aktivität die Teilnehmerkonstellation aufgabenbedingt prägt. Bei der Verabredung, ins Kino zu gehen

(Bsp. 2), läuft die Interaktion kollaborativ ab. Die Verabredung ist eine gemeinsame Aufgabe. Abgesehen vom initialen Vorschlag steht nicht vorab fest, wer die nächste Sequenz initiieren wird, und Entscheidungen werden gemeinsam getroffen. Beim Bericht (Bsp. 1) hat der Berichterstatter eine sequenz-initiierende Rolle, während sein Gesprächspartner eine aktiv rezipierende und bewertende Rolle innehat. Die Beziehungsstruktur ist ebenfalls kollaborativ, es geht um eine gemeinsame Verantwortlichkeit, aber die Teilnehmer haben unterschiedliche, komplementäre Aufgaben. Im Telemarketinggespräch (Bsp. 4) können die Parteien von Anfang an unterschiedliche Positionen einnehmen in Bezug auf die Frage, welcher Handlungsablauf für sie angemessen wäre (vgl. Maynard 1982: 321). Die wichtigsten Schritte sind konditionell organisiert. Die Beziehungsstruktur ist transaktional. Der Verkäufer kontrolliert die sequenz-initiierende Position, aber der Kunde hat eine einseitige Entscheidungsbefugnis und seine Reaktionen bestimmen die weitere Abwicklung der Aktivität.

In den untersuchten Aktivitätstypen bildet die Sequenz die primäre Einheit, innerhalb derer die Teilnehmer die Aktivität als einen interaktional organisierten Ablauf aufeinanderfolgender Schritte voranbringen; bei Aktivitäten, bei denen der Fortgang des Handlungsablaufs letztendlich vom Vollzug materieller Handlungen bestimmt wird (Bsp. 3), orientieren sich die Teilnehmer an der formalen Struktur der (Teil-)Aufgabenerfüllung.

Aktivitätseröffnende Sequenzen erfordern einerseits die Berücksichtigung des sozialen Settings und prägen dieses andererseits auch wieder reflexiv mit. Nachfolgende Schritte bauen auf diesem so miterzeugten Aktivitätskontext auf. Sequenz-initiierende Handlungen bilden den primären Rahmen für die Gestaltung und die Bedeutungskonstitution von responsiven und sequenz-expandierenden Handlungen.

Sowohl der lokale sequentielle Kontext als auch der übergreifende Aktivitätsrahmen tragen zu der Handlungsbedeutung eines Redezugs bei. Die Teilnehmer orientieren sich an dieser komplexen Struktur, indem sie beide Dimensionen beachten. Sie integrieren mehrfache semiotische Ressourcen, die sowohl auf mehreren Ebenen simultan als auch in sequentieller Abfolge zu den Praktiken beitragen, womit Einzelhandlungen als Züge an einer bestimmten sequentiellen Position in einer Aktivität verständlich gemacht werden (vgl. Goodwin 2013: 12).

Literatur

Atkinson, Max, Ted Cuff und John Lee (1978): The recommencement of a meeting as a member's accomplishment. In: Schenkein, Jim (Hrsg.), *Studies in the organization of conversational interaction*, S. 133–153. New York: Academic Press.

Ayaß, Ruth (1999a): Vom Ursprung der Sprichwörter und ihrem Schicksal. In: Bergmann, Jörg und Thomas Luckmann (Hrsg.), *Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 1*, S. 127–150. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Ayaß, Ruth (1999b): Moral auf Umwegen: „Das Wort zum Sonntag". In: Bergmann, Jörg und Thomas Luckmann (Hrsg.), *Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 2*, S. 112–137. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Ayaß, Ruth (i. d. B.): Projektive Gattungen. Die kommunikative Verfertigung von Zukunft. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Bateson, Gregory (1951): Information and codification. A philosophical approach. In: Ruesch, Jürgen und Gregory Bateson (Hrsg.), *Communication. The social matrix of psychiatry*, S. 168–211. New York: W. W. Norton und Company.

Bergmann, Jörg (1981a): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, Peter (Hrsg.), *Dialogforschung*, S. 9–51. Düsseldorf: Schwann.

Bergmann, Jörg (1981b): Frage und Frageparaphrase: Aspekte der redezuginternen und sequentiellen Organisation eines Äußerungsformats. In: Winkler, Peter (Hrsg.), *Methoden der Analyse von Face-to-Face-Situationen*, S. 142–182. Stuttgart: Metzler.

Bergmann, Jörg (1987): *Klatsch: Zur Sozialform der diskreten Indiskretion*. Berlin: de Gruyter.

Bergmann, Jörg (1999a): Zur Analyse der Formen moralischer Kommunikation. In: Bergmann, Jörg und Thomas Luckmann (Hrsg.), *Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 1*, S. 39–57. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Bergmann, Jörg (1999b): Diskrete Exploration: Über die moralische Sinnstruktur eines psychiatrischen Frageformats. In: Bergmann, Jörg und Thomas Luckmann (Hrsg.), *Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 2*, S. 169–190. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Bergmann, Jörg und Thomas Luckmann (1995): Reconstructive Genres of Everyday Communication. In: Quasthoff, Uta (Hrsg.), *Aspects of oral communication*, S. 289–304. Berlin: de Gruyter.

Button, Graham und Neil Casey (1988): Topic initiation: Business-at-hand. In: *Research on Language and Social Interaction*, 22:61–92.

Clayman, Steven E. und John Heritage (2002): Questioning presidents: Journalistic deference and adversarialness in the press conferences of U. S. presidents Eisenhower and Reagan. In: *Journal of Communication*, 52(4):749–775.

Couper-Kuhlen, Elisabeth (2014): What does grammar tell us about action. In: *Pragmatics*, 24(3):623–647.

Curl, Traci S. (2006): Offers of assistance: Constraints on syntactic design. In: *Journal of Pragmatics*, 38:1257–1280.

Deppermann, Arnulf (i. d. B.): Imperative im Deutschen: Konstruktionen, Praktiken oder social action formats? In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Drew, Paul et al. (2015): Introduction. In: Drew, Paul et al. (Hrsg.), *Talking about troubles in conversation / Gail Jefferson*, S. 1–26. Oxford: OUP.

Goffman, Erving (1972): Role distance. In: Goffman, Erving (Hrsg.), *Encounters: Two studies in the sociology of interaction*, S. 73–134. London: Penguin.
Goffman, Erving (1981): *Forms of talk*: Kapitel Footing, S. 124–159. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
Good, Jeffrey S. und Wayne A. Beach (2005): Opening up gift-openings: Birthday parties as Situated Activity System. In: *Text*, 25(5):565–593.
Goodwin, Charles (1997): The blackness of black: Color categories as situated practice. In: Resnick, Lauren B. et al. (Hrsg.), *Discourse, tools and reasoning. Essays on situated cognition*, S. 111–140. Berlin: Springer.
Goodwin, Charles (2000): Action and embodiment within situated human interaction. In: *Journal of Pragmatics*, 32(10):1489–1522.
Goodwin, Charles (2013): The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. In: *Journal of Pragmatics*, 46(1):8–23.
Goodwin, Charles und Marjorie H. Goodwin (1996): Seeing as a situated activity: Formulating planes. In: Engeström, Yrjö und David Middleton (Hrsg.), *Cognition and communication at work*, S. 61–95. Cambridge: CUP.
Günthner, Susanne (1995): Gattungen in der sozialen Praxis. Die Analyse ‚kommunikativer Gattungen' als Textsorten mündlicher Kommunikation. In: *Deutsche Sprache*, 3:193–218.
Günthner, Susanne (2000): *Vorwurfsaktivitäten in der Alltagsinteraktion*. Tübingen: Niemeyer.
Günthner, Susanne (2018): Thomas Luckmanns Einfluss auf die Sprachwissenschaft – Kommunikative Gattungen im Alltagsgebrauch am Beispiel onkologischer Aufklärungsgespräche. In: Endreß, Martin und Alois Hahn (Hrsg.), *Lebensweltheorie und Gesellschaftsanalyse. Studien zum Werk von Thomas Luckmann*, S. 358–400. Köln: Herbert von Halem Verlag.
Günthner, Susanne und Hubert Knoblauch (1994): „Forms are the food of faith". Gattungen als Muster kommunikativen Handelns. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 4:693–723.
Günthner, Susanne und Hubert Knoblauch (1997): Gattungsanalyse. In: Hitzler, Ronald und Anne Honer (Hrsg.), *Qualitative Methoden und Forschungsrichtungen in den Sozialwissenschaften*, S. 281–308. Opladen: Leska & Budrich.
Heritage, John (1984): *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
Heritage, John (2012): Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. In: *Research on Language and Social Interaction*, 45(1):1–29.
Heritage, John und Marja-Leena Sorjonen (1994): Constituting and maintaining activities across sequences: *And*-prefacing as a feature of question design. In: *Language in Society*, 23(1):1–29.
Houtkoop-Steenstra, Hanneke (1987): *Establishing agreement: An analysis of proposal-acceptance sequences*. Foris: Dordrecht.
Houtkoop, Hanneke und Harrie Mazeland (1985): Turns and discourse units in everyday conversation. In: *Journal of Pragmatics*, 9:595–619.
Hymes, Dell (1972): Models of the interaction of language and social life. In: Gumperz, John und Dell Hymes (Hrsg.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, S. 35–71. New York: Holt, Rinehart and Winston.
Hymes, Dell (1974): Ways of speaking. In: Bauman, Richard und Joel Sherzer (Hrsg.), *Explorations in the ethnography of speaking*, S. 433–451. Cambridge: CUP.
Imo, Wolfgang (2010): Das Adverb *jetzt* zwischen Zeit- und Gesprächsdeixis. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 38:25–58.

Jefferson, Gail (1983): On a failed hypothesis: Conjunctionals as overlap-vulnerable. In: *Tilburg papers in language and literature*, 28.
Jefferson, Gail (1984): On stepwise transition from talk about trouble to inappropriately next positioned matters. In: Atkinson, John Maxwell und John Heritage (Hrsg.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis*, S. 191–222. Cambridge: CUP.
Jefferson, Gail (1988): On the sequential organization of troubles-talk in ordinary conversation. In: *Social Problems*, 35(4):418–441.
Jefferson, Gail (2015): *Talking about troubles in conversation*. Oxford: OUP.
Jefferson, Gail und John Lee (1981): The rejection of advice: Managing the problematic convergence of a trouble-telling and a service encounter. In: *Journal of Pragmatics*, 5(5):399–422.
Keevallik, Leelo (2010): Marking boundaries between activities: The particle *nii* in Estonian. In: *Research on Language and Social Interaction*, 43(2):157–182.
Knoblauch, Hubert (i. d. B.): Von kommunikativen Gattungen zu kommunikativen Formen: Konsequenzen des kommunikativen Konstruktivismus. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.
Kotthoff, Helga (1999): Die Kommunikation von Moral in georgischen Lamentationen. In: Bergmann, Jörg und Thomas Luckmann (Hrsg.), *Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 2*, S. 50–79. Opladen: Westdeutscher Verlag.
Lee, Seung-Hee (2011): Responding at a higher level: Activity progressivity in calls for service. In: *Journal of Pragmatics*, 43:904–917.
Lerner, Gene und Tomoyo Takagi (1999): On the place of linguistic resources in the organization of talk-in-interaction: A co-investigation of English and Japanese grammatical practices. In: *Journal of Pragmatics*, 31(1):49–75.
Lerner, Gene und Geoffrey Raymond (i. E.): *Adjusting action: Some elementary forms of social co-ordination in interaction*. UC Santa Barbara: mimeo.
Lerner, Gene, Don Zimmermann und Mardi Kidwell (2011): Formal structures of practical tasks: A resource for actions in the social life of very young children. In: Streeck, Jürgen, Charles Goodwin und Curtis LeBaron (Hrsg.), *Embodied Interaction*, S. 44–58. Cambridge: CUP.
Levinson, Stephen C. (1983): *Pragmatics*. Cambridge: CUP.
Levinson, Stephen C. (1992): Activity types and language. In: Drew, Paul und John Heritage (Hrsg.), *Talk at work*, S. 66–100. Cambridge: CUP.
Levinson, Stephen C. (2013): Recursion in pragmatics. In: *Language*, 89:149–162.
Local, John, Paul Drew und Peter Auer (2010): Retrieving, redoing, and resuscitating turns in conversation. In: Weingarten-Barth, Dagmar, Elisabeth Reber und Margret Selting (Hrsg.), *Prosody in interaction*, S. 131–160. Amsterdam: Benjamins.
Luckmann, Thomas (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft*, 27:191–211.
Luckmann, Thomas (1989): Kultur und Kommunikation. In: Haller, Max, Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny und Wolfgang Zapf (Hrsg.), *Kultur und Gesellschaft: Verhandlungen des 24. Deutschen Soziologentags, des 11. Österreichischen Soziologentags und des 8. Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie in Zürich 1988*, S. 33–45. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
Luckmann, Thomas (1999): Predigten, Moralpredigten und Moral predigen. In: Bergmann, Jörg und Thomas Luckmann (Hrsg.), *Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 2*, S. 80–111. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Maynard, Douglas W. (1982): Aspects of sequential organization in plea bargaining discourse. In: *Human Studies*, 5:319–344.
Maynard, Douglas W. (2003): *Bad news, goods news. Conversational order in everyday talk and clinical settings*. Chicago/London: University of Chicago Press.
Mazeland, Harrie (1992): *Vraag/antwoord-sequenties*. Amsterdam: Stichting Neerlandistiek VU.
Mazeland, Harrie (1996): Pragmatic aspects of the use of pronouns in *wh*-questions. In: *Belgian Journal of Linguistics*, 10:185–206.
Mazeland, Harrie (2004): Responding to the double implication of telemarketeters opinion queries. In: *Discourse Studies*, 6(1):95–119.
Mazeland, Harrie (2016): The positionally sensitive workings of the Dutch particle *nou*. In: Auer, Peter und Yael Maschler (Hrsg.), *NU/NÅ: A family of discourse markers across the languages of Europe and beyond*, S. 377–408. Berlin: de Gruyter.
Mazeland, Harrie (2019): Activities as discrete organizational domains. In: Reber, Elisabeth und Cornelia Gerhardt (Hrsg.), *Embodied Activities in Face-to-face and Mediated Settings: Social Encounters in Time and Space*, S. 29–61. London: Palgrave MacMillan.
Mazeland, Harrie und Jan Berenst (2008): Sorting pupils in a report-card meeting: Categorization in a Situated Activity System. In: *Text and Talk*, 28(1):55–78.
Mazeland, Harrie und Mike Huiskes (2001): Dutch 'but' as a sequential conjunction. Its use as a resumption marker. In: Selting, Margret und Elisabeth Couper-Kuhlen (Hrsg.), *Studies in interactional linguistics*, S. 141–169. Amsterdam: Benjamins.
Pomerantz, Anita (1984): Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn-shapes. In: Atkinson, John M. und John Heritage (Hrsg.), *Structures of social action*, S. 57–101. Cambridge: CUP.
Pomerantz, Anita (1988): Offering a candidate answer: An information seeking strategy. In: *Communication Monographs*, 55:360–373.
Pomerantz, Anita (2017): Inferring the purpose of a prior query and responding accordingly. In: Raymond, Geoffrey, Gene Lerner und John Heritage (Hrsg.), *Enabling human conduct: Naturalistic studies of talk-in-interaction in honor of Emanuel A. Schegloff*, S. 51–77. Amsterdam: Benjamins.
Rehbein, Jochen (1977): *Komplexes Handeln*. Stuttgart: Metzler.
Rehbein, Jochen (1984): Beschreiben, berichten und erzählen. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.), *Erzählen im Alltag*, S. 67–125. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Robinson, Jeffrey D. (2013): Overall structural organization. In: Sidnell, Jack und Tanya Stivers (Hrsg.), *The handbook of conversation analysis*, S. 257–280. Oxford: Wiley-Blackwell.
Robinson, Jeffrey und Tanya Stivers (2001): Achieving activity transitions in physician-patient encounters: From history-taking to physical examination. In: *Human Communication Research*, 27(2):253–298.
Sacks, Harvey (1992a/b): *Lectures on conversation Volume I/II*. Oxford: Wiley-Blackwell.
Sacks, Harvey, Emanuel A. Schegloff und Gail Jefferson (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: *Language*, 50(4):696–735.
Schegloff, Emanuel A. (1982): Discourse as an interactional achievement: Some uses of „uh huh" and other things that come between sentences. In: Tannen, Deborah (Hrsg.), *Analyzing discourse: Text and talk*, S. 71–93. Washington, D. C.: Georgetown University Press.
Schegloff, Emanuel A. (1986): The routine as achievement. In: *Human Studies*, 9(2/3):111–151.
Schegloff, Emanuel A. (1987): Some sources of misunderstandings in talk-in-interaction. In: *Linguistics*, 25(1):201–218.

Schegloff, Emanuel A. (1992): Introduction. In: Jefferson, Gail (Hrsg.), *Harvey Sacks: Lectures on conversation, Vol. I*, S. ix–lxii. Oxford: Wiley-Blackwell.

Schegloff, Emanuel A. (1996): Turn organization: One intersection of grammar and interaction. In: Ochs, Elinor, Emanuel A. Schegloff und Sandra Thompson (Hrsg.), *Interaction and grammar*, S. 52–133. Cambridge: CUP.

Schegloff, Emanuel A. (1997): Practices and actions. Boundary cases of other-initiated repair. In: *Discourse Processes*, 23(3):499–547.

Schegloff, Emanuel A. (2007): *Sequence organization in interaction*. Cambridge: CUP.

Schegloff, Emanuel A. (2010): Some other „uhm"s. In: *Discourse Processes*, 47:130–174.

Schegloff, Emanuel A. (2011): Word repeats as unit ends. In: *Discourse Studies*, 13(3):367–380.

Schegloff, Emanuel A. und Harvey Sacks (1973): Opening up closings. In: *Semiotica*, 7:289–327.

Selting, Margret (1993): Voranstellungen vor den Satz. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 21:291–319.

Walker, Traci, Paul Drew und John Local (2011): Responding indirectly. In: *Journal of Pragmatics*, 43(9):2434–2451.

Wanders, Marlies (2004): De communicatie tussen ouderen en verzorgers in een verzorgingstehuis. Master thesis, Department of Language and Communication, University Groningen.

Wenger, Etienne (1998): *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: CUP.

Wittgenstein, Ludwig (1982): *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 3. Aufl.

Wootton, A. J. (1997): *Interaction and the development of mind*. Cambridge: CUP.

Zimmerman, Don R. (1998): Identity, context and interaction. In: Antaki, Charles und Sue Widdicombe (Hrsg.), *Identities in talk*, S. 87–106. London: Sage.

Arnulf Deppermann

Imperative im Deutschen: Konstruktionen, Praktiken oder social action formats?

1 Sprachverwendung zwischen Routine und situierter Adaptation[1]

Im Zentrum von Susanne Günthners Arbeiten steht das Verhältnis zwischen Grammatik und sprachlichem Handeln in der sozialen Interaktion. Ausgangspunkt war für sie Thomas Luckmanns Einsicht, dass routinisierte sprachliche Muster sedimentierte Lösungen für wiederkehrende kommunikative Aufgaben sind (Luckmann 1986). Diese Erkenntnis ist grundlegend für ihr Verständnis sprachlicher Formen, vor allem von grammatischen Konstruktionen (Günthner 2006, 2010a, 2011) und von kommunikativen Gattungen (Günthner/Knoblauch 1994; Günthner/König 2016; Günthner 2018). Schnelligkeit der Verständigung und Erwartbarkeit des Fortgangs der Interaktion erfordern den Rückgriff auf Formen, die sich bereits früher bei der Herstellung von Intersubjektivität bewährt haben (Feilke 1996). Gleichzeitig aber ist die „Spannung zwischen Emergenz und Sedimentierung, zwischen Reproduktion und Modifikation" (Günthner 2011: 298) konstitutiv für sprachliche Praxis. Susanne Günthner hat in ihren zahlreichen Untersuchungen zu Konstruktionen der gesprochenen Sprache immer wieder gezeigt, wie Konstruktionen an die jeweils spezifischen, aktuellen interaktiven Kontexte angepasst werden (z. B. bzgl. *wenn*-Konstruktionen und Pseudo-Clefts: Günthner 2010a). Konstruktionen und Gattungen sind daher nicht fixe Einheiten, die in der Verwendung implementiert werden, sondern „Orientierungsmuster", die sich flexibel „im jeweiligen Kontext (meist) in enger Abstimmung mit dem Gegenüber entfalten" (Günthner/König 2016: 181). Die Anpassung an übergeordnete Gattungskontexte, an vorangehende sequenzielle Kontexte und das leibliche Handeln, Sensitivität gegenüber InteraktionspartnerInnen und ihrem simultanen Handeln und die Zeitlichkeit der Online-Produktion sind für die situierte Adaptation sprachlicher Konstruktionen und damit für ihre Offenheit und die Bildung hybrider Formen verantwortlich (Günthner 2010a; s. a. Auer 2000; Deppermann/Günthner 2015).

1 Ich danke Hardarik Blühdorn für wertvolle Anregungen und Diskussionen zum Thema dieses Aufsatzes.

https://doi.org/10.1515/9783110637502-009

Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse hat Susanne Günthner in ihren Arbeiten Teile einer interaktionalen Konstruktionsgrammatik ausgearbeitet, die nicht, wie die Konstruktionsgrammatik gemeinhin, Konstruktionen als Einheiten des sprachlichen Wissens (z. B. Goldberg 2003) versteht, sondern „Konstruktionen in der kommunikativen Praxis" (Günthner 2010a) untersucht. Damit tritt neben den Begriff der „Konstruktion" ein zweiter zentraler Begriff, nämlich der der „Praxis", oder, bezogen auf einzelne linguistische Phänomene, der der „Praktiken". Auch dieser Begriff erscheint in Susanne Günthners Arbeiten (z. B. Günthner 2010b, 2016). Damit verbindet sich die Frage, wie die Gegenstände interaktionslinguistischer Untersuchungen konzeptualisiert werden sollen: Handelt es sich um Konstruktionen oder um Praktiken? Ist beides letzten Endes das Gleiche? Und wie verhalten sich diese Konzepte zu einem weiteren, in der interaktionalen Linguistik häufiger verwendeten Konzept, dem des ‚*social action format*'?

In diesem Artikel sollen diese Fragen an einem empirischen Fall diskutiert werden. Dargestellt werden die Ergebnisse einer Untersuchung zu Imperativen in der sozialen Interaktion im Deutschen. Zunächst wird kurz auf die theoretische Bestimmung der drei Begriffe ‚grammatische Konstruktionen', ‚Praktiken' und ‚*social action formats*' eingegangen. Den Hauptteil des Texts bildet die Analyse unterschiedlicher Verwendungen von Imperativen. Die Ergebnisse der Imperativstudie werden abschließend in Bezug auf die terminologische Diskussion interpretiert.

2 Theoretische Konzeptualisierungen des Zusammenhangs von grammatischen Formen und sprachlichen Handlungen

In diesem Abschnitt werden die wesentlichen Bestimmungsstücke von grammatischen Konstruktionen, sprachlichen Praktiken und *social action formats* diskutiert. Der Fokus der Diskussion liegt darauf, wie mit dem jeweiligen Begriff der Zusammenhang zwischen grammatischer Form und Handlung gefasst wird.

2.1 Grammatische Konstruktionen

Da inzwischen zahlreiche Einführungen in die Konstruktionsgrammatik (z. B. Croft 2010; Croft/Cruse 2004; Goldberg 2006; mit Bezug auf mündliche Konstruktionen: Deppermann 2006, 2007, 2011; Günthner 2006; Imo 2007; Fischer 2015)

und in die *cognitive grammar* (Langacker 2008) vorliegen, verzichte ich an dieser Stelle auf eine ausführlichere Einführung des Ansatzes. Auch auf die Differenzen zwischen verschiedenen konstruktionsgrammatischen Ansätzen wird hier nur eingegangen, soweit sie für die hier zu führende Diskussion relevant sind. Für unsere Zwecke ist wesentlich, dass die Konstruktionsgrammatik eine symbolische Konzeption von Grammatik vertritt, nach der grammatische Konstruktionen Zeichen sind, die eine Form- mit einer Bedeutungsseite verbinden (Langacker 1987: 2; Croft/Cruse 2004: 257–262). Die Formseite kann oberflächenstrukturell bestimmt oder mehr oder weniger schematisch abstrakt sein (Croft/Cruse 2004: 262–265; Goldberg 2006). Die Bedeutungsseite wird in den meisten Untersuchungen als semantisch verstanden; selten werden darüber hinaus pragmatische Aspekte wie informationsstrukturelle Eigenschaften (Goldberg 1995: 141–151 und 175–179) oder Handlungsfunktionen (Kay/Fillmore 1999) mitbetrachtet. Zur Art und Enge der Verknüpfung zwischen Form- und Bedeutungsseite bestehen unterschiedliche Auffassungen, die von Prototypenstrukturiertheit und Polysemie (Goldberg 1995, 2006) über Unterspezifikation (Deppermann/Elstermann 2008) bis hin zu einer konstruktivistischen Sicht reichen, welche die Granularität von Konstruktionsbeschreibungen und folglich ihre Menge und Spezifität von der Perspektive des Analytikers abhängig macht (Imo 2011).

Aus interaktionslinguistischer Sicht wurde immer wieder festgestellt, dass sequenzielle, leibliche, prosodische, interaktionstypologische, gattungsspezifische, stilistische und rhetorische Aspekte in konstruktionsgrammatischen Arbeiten meistens fehlen, nicht zuletzt deshalb, weil sie oft keine Daten von authentischen Vorkommen von Konstruktionen (in der mündlichen Interaktion oder in Texten) untersuchen (Deppermann 2006, 2011; Günthner 2006, 2010a). Deppermann (2011) zieht daraus die Konsequenz, dass die Konstruktionsgrammatik durch andere interaktionslinguistische Methoden und Beschreibungsinstrumente ergänzt werden muss, um zu einer vollständigeren Analyse der Verwendung von Grammatik-in-Interaktion zu kommen. Andere sind dagegen der Auffassung, dass die Konstruktionsgrammatik in der Lage ist, auch all die o. g. Aspekte von Sprachverwendung zu integrieren (z. B. Fischer 2010, 2015; Östman 2015), da es sich letzten Endes sämtlich um Aspekte handele, die als Form-Funktions-Zusammenhänge zu modellieren seien, und da alles sprachverwendungsrelevante Wissen als konstruktionales Wissen zu beschreiben sei. Eine mittlere Position nimmt bspw. Imo (2015) ein.

2.2 Sprachliche Praktiken

Während die Konstruktionsgrammatik ein genuin linguistischer Ansatz ist und ihr Ausgangsproblem die Analyse sprachlicher Formen ist, stammt die Praxistheorie aus philosophisch-soziologischen Theoriekontexten und widmet sich dem leiblichen Handlungsvollzug (vgl. z. B. Bourdieu 1974; Schatzki et al. 2001; Reckwitz 2003). Praktiken teilen mit Konstruktionen, dass sie formbestimmt sind und Routinecharakter haben. Doch spielen für Praktiken eine ganze Reihe weiterer Bestimmungsstücke eine Rolle, die in konstruktionsgrammatischen Analysen selten oder nie in den Blick kommen: die Leiblichkeit und Medialität der Realisierung, soziale Beteiligungsstrukturen, ihr Handlungsbezug, ihre (soziale und situative) Indexikalität und Flexibilität, ihr Kontextbezug und die Temporalität ihres Vollzugs (Deppermann et al. 2016b: 3–10). Wie Konstruktionen werden Praktiken auf sehr unterschiedlichen Granularitätsniveaus angesiedelt (s. Deppermann et al. 2016a). Für die Analyse grammatischer Phänomene bietet sich das konversationsanalytische Verständnis von Praktiken an (Schegloff 1997; Deppermann 1999: 79–84; Heritage 2010), das Praktiken als einen Zusammenhang von Kontexten, Ressourcen und Handlungen sieht: „Praktiken (...) sind kontextsensitiv, als routinisierte Verwendungsweisen von Ressourcen für situierte Handlungen, die flexibel an die je spezifischen Gegebenheiten angepasst werden" (Selting 2016: 29). Die sequenzielle Position, Beteiligungsstrukturen und häufig auch die Einbettung in größere Handlungszusammenhänge sind dabei konstitutiv für den Vollzug von Praktiken. In den Praktikenbegriff gehen also wesentliche Aspekte ein, deren Abwesenheit in konstruktionsgrammatischen Untersuchungen von Günthner (2006, 2010a) und Deppermann (2006, 2011) problematisiert werden. Andererseits weisen die vorliegenden interaktionslinguistischen und konversationsanalytischen Analysen oft nicht die Systematik der linguistischen Beschreibung auf, die konstruktionsgrammatische Arbeiten auszeichnet. Dies liegt daran, dass für das interaktionslinguistische und konversationsanalytische Interesse eine formal bestimmte Handlungspraktik (*action formation*) im Vordergrund steht, nicht aber die Variation von strukturell ähnlichen Formen und ihre netzwerkartigen Relationen.

2.3 *Social action formats*

Die sprachlichen Formate, die zur Konstruktion bestimmter sprachlicher Handlungen in bestimmten Sequenzkontexten der Interaktion benutzt werden, werden von Fox (2007: 305) als *social action formats* bezeichnet. Der Begriff *social action format* unterstreicht, dass bestimmte grammatische Formate routinemäßig zur

Konstruktion bestimmter Handlungen (*action formation*) wie Bitten, Vorschläge, Aufforderungen etc. gebraucht werden (Couper-Kuhlen 2014; Couper-Kuhlen/Thompson i. d. B.). Dabei bezieht sich Fox (2007: 304) auf Scheglofs Ansatz der *positionally sensitive grammar* (Schegloff 1996), nach dem je nach Turn- und Sequenzkontext eine andere „micro-syntax“ (Fox/Jaspersen 1995: 114) zur Handlungskonstruktion verwendet wird (s. z. B. Curl 2006 für Angebote im Englischen). Beispiele sind etwa die grammatischen Ressourcen, die zur Konstruktion von Antworten (Raymond 2003) oder für Reaktionen auf Informationen, Bewertungen und Bitten (Thompson et al. 2015) benutzt werden. Handlungen können durch verschiedene *social action formats* realisiert werden. Die Variation der Formate reflektiert spezifische Bedingungen des Sequenzkontexts, der leiblich-räumlichen Konstellation der Beteiligten oder Ausprägung von in der Situation relevanten Merkmalen der Beteiligten. Unterschiedliche sprachliche Formate der Aufforderung (z. B. modale Deklarative mit *want/need*, selbst- vs. adressaten-orientierte Interrogative (*can you* vs. *can I*), Imperative) indizieren z. B. unterschiedliche Grade des Anspruchs der Berechtigung, des Bezugs auf ein einseitiges Interesse vs. auf ein *joint project*, des Aufwands, der mit der Erfüllung der Aufforderung verbunden ist, usw. (Fox/Heinemann 2016; Rossi 2015; Zinken 2016). Fox/Heinemann (2016: 3–4) stellen fest, dass *social action formats* nicht einfach kategoriale Handlungstypen implementieren: „even relatively minor grammatical variations are of systematic relevance for how participants in interaction accomplish the action of requesting.“

3 Sprachliches Handeln mit Imperativen

Es ist eine Binsenweisheit, dass Imperative für Aufforderungshandlungen benutzt werden. Nicht ohne Grund werden Imperativsätze auch als „Aufforderungssätze“ bezeichnet (Duden 2016: 903). Allerdings ist dies eine problematische Vermischung von syntaktisch bzw. morphologisch bestimmten Satztypen und Handlungsfunktionen. Denn Aufforderungen können ebenso gut mit Deklarativsätzen (*du musst jetzt rechts abfahren*), Interrogativsätzen (*kannst du jetzt rechts abfahren*) oder verschiedenen nicht-sentenziellen Formaten (*jetzt rechts rausfahren, jetzt rechts raus, jetzt, los*) realisiert werden. Die Frage ist also, worin die Spezifik der Aufforderungshandlungen besteht, die mit Imperativen vollzogen werden.

Die Höflichkeitsforschung geht davon aus, dass Imperative (im Vergleich bspw. zu Interrogativen) unhöflich sind. Nach diesem Ansatz sind es besondere soziale Konstellationen von Aufforderndem und Aufgefordertem, die den Gebrauch von Imperativen legitimieren: ein großes Machtgefälle zwischen Auf-

forderndem und Aufgefordertem (*power*-Variable) oder ein besonders enges persönliches Verhältnis (*distance*-Variable; vgl. Brown/Levinson 1987; Blum-Kulka et al. 1989). Konversationsanalytische Untersuchungen bestätigen diese Sicht teilweise. Craven/Potter (2010) sehen die Berechtigung (*entitlement*) des Auffordernden, Antaki/Kent (2012) und Mondada (2013) das Wissensgefälle zwischen Aufforderndem und Aufgefordertem als Grundlage für den Gebrauch von Imperativen.

Neuere Untersuchungen zeigen aber, dass die Kategorisierung von Imperativen als “unhöflich” in vielen Fällen unpassend ist und dass ihre Verwendung oft nicht durch die sozialen Merkmale der Beteiligten und ihre Beziehung zueinander motiviert ist. Letzteres wird allein schon dann deutlich, wenn in der gleichen Beteiligtenkonstellation unterschiedliche sprachliche Formate für Aufforderungen benutzt werden. Ein wesentlicher Faktor für die Verwendung von Imperativen sind Zeitparameter des Handelns. Vine (2009) wies darauf hin, dass Imperative insbesondere dann benutzt werden, wenn die Aufforderung sofort umgesetzt werden soll (*now-imperatives*). Mondada (2011, 2013, 2017, 2018) konnte zeigen, dass Imperative die Dringlichkeit der Reaktion signalisieren, da sonst unerwünschte Konsequenzen zu befürchten sind (z. B. beim gemeinsamen Videospielen, beim Rennfahrertraining, im OP-Saal). Antaki/Kent (2012) und Deppermann (2015, 2018a) zeigen, dass Imperative zur Erneuerung einer Aufforderung benutzt werden, wenn eine zuvor schon gegebene Anweisung nicht (korrekt) ausgeführt wurde oder der Adressat nicht von sich aus das erforderliche und von ihm erwartete Handeln gezeigt hat (zu Letzterem s. a. Stevanovic 2017). Imperative treten daher oft in längeren Sequenzen des Insistierens auf (s. a. Goodwin 2006; Goodwin/Cekaite 2013).

Ein anderer Parameter betrifft die gemeinsame Verantwortlichkeit für ein *joint project*. Studien zum Deutschen, Italienischen und Polnischen (Rossi 2012, 2015; Zinken/Ogierman 2013; Zinken 2016; Zinken/Deppermann 2017) haben gezeigt, dass Imperative benutzt werden, wenn eine Handlung beauftragt wird, die im Interesse beider Interaktionsteilnehmer liegt bzw. die im Zuständigkeitsbereich des Aufgeforderten (hier zum Finnischen: Rauniomaa 2017) liegt. Dagegen werden andere Formate wie Interrogative benutzt, wenn nur der Auffordernde von der Erfüllung der Aufforderung profitiert (Couper-Kuhlen 2014). Allerdings scheinen hier sprachspezifisch teilweise unterschiedliche Verwendungsgepflogenheiten zu bestehen (s. Zinken/Ogierman 2013 zu Englisch vs. Polnisch). Außerdem spielen die Kombination mit Partikeln (Dänisch: Heinemann/Steensig 2017; Deutsch: Zinken/Deppermann 2017, Finnisch: Sorjonen 2017), Suffixen (Finnisch: Stevanovic 2017) sowie der Verbaspekt (Polnisch: Zinken 2016) eine wichtige Rolle für die genauere Bestimmung der Handlung, die mit dem Imperativ-Turn vollzogen wird.

Schließlich reflektiert der Gebrauch von Imperativen, dass der Sprecher davon ausgeht, dass der Adressat nicht nur generell im Rahmen eines *joint project* kooperiert (s. Rossi 2015), sondern auch schon auf die Handlung, zu der aufgefordert wird, (leiblich, räumlich) vororientiert ist (Zinken/Deppermann 2017), diese problemlos ausführen kann und bereit dazu ist (Bolden 2017). Im Kontext der Untersuchung von Instruktionen in der Fahrschule konnte gezeigt werden, dass mit Imperativen zu einfachen, bekannten und im Kontext hochgradig erwartbaren Routinehandlungen aufgefordert wird, während Deklarative (auch) dazu benutzt werden, neues Wissen über auszuführende Handlungen zu vermitteln. Entsprechend ist die sprachliche Gestaltung, insbesondere die Argumentstruktur von deklarativen Instruktionen viel komplexer als die von imperativen (Deppermann 2018a).

4 Imperative in der verbalen Interaktion im Deutschen

Im Folgenden berichte ich über die Ergebnisse einer Studie zur Verwendung von Imperativen im Deutschen in verschiedenen Sequenz- und Handlungskontexten.[2] Die Untersuchung zeigt, dass Imperative zwar in allen Fällen für ein deontisches Handeln benutzt werden, d. h. anzeigen, dass es erwünscht ist, dass eine bestimmte Handlung vollzogen wird. Die genauere Handlungsqualität erweist sich aber als abhängig von kontextuellen Bedingungen und von der sprachlichen Realisierung der Imperativäußerung, insbesondere ihrer Argumentstrukturrealisierung, der Lexikalisierung und dem (Nicht-)Vorkommen der Modalpartikel *mal*.

Grundlage der Untersuchung ist das Korpus FOLK (Schmidt 2018) in der Version 2.10 (2018) mit 229h Umfang und 2.2 Mio. Wörtern. Mithilfe der Suche nach den Part-of-Speech Tags VVIMP und VAIMP wurden 5967 Imperativformen gefunden.[3] Tabelle 1 zeigt die häufigsten Lemmata, die in Imperativform vorkamen.

Die Imperativformen *komm*, *guck (mal)*, *hör mal* und *pass auf* werden allerdings sehr häufig als Diskursmarker (DM) benutzt (s. Proske 2014, 2017; Günthner 2017). Diese Fälle sind in der Tabelle mitenthalten, so dass die Zahlen hier deutlich überschätzt sind. Bei den einzelnen Vorkommen ist nicht immer die Trennlinie

---

2 Zur Morphologie und Bildung von Imperativen im Deutschen siehe Donhauser (1986), Zifonun et al. (1997: 1724–1731) und Raffelsiefen (2002).

3 Die Treffer wurden manuell um falsche Positive bereinigt, falsche Negative wurden hinzugefügt.

Tab. 1: Häufigste Imperativformen in FOLK

Lemma	Imperativformen
gucken	907
kommen	634
machen	485
warten	559
lassen	374
sagen	289
nehmen	259
geben	236
(auf)hören	194
schauen	189
gehen	172
aufpassen	141
bleiben	108
stoppen	104
stellen	70
rufen	68
zeigen	66
schreiben	64
tun	59

zwischen Imperativ und Diskursmarker klar zu ziehen. Auch *warte* wird in Bedeutungen verwendet, die sich von der üblichen Semantik des Verbs unterscheiden (z. B. Suspendieren oder Unterlassen einer Aktivität), aber doch meist näher am Imperativ als am Diskursmarker liegen (Proske 2017).

Tabelle 2 zeigt, dass sich das Vorkommen von Imperativen je nach Interaktionstyp sehr unterscheidet. Am häufigsten finden wir sie in Interaktionen, in denen praktische Handlungen instruiert werden. In Rettungsübungen gibt der Einsatzleiter Instruktionen[4] und bittet (ebenso wie die Assistenten) um Objekte oder praktische Handlungen. In der Fahrschule fordert der Fahrlehrer zu Fahrhandlungen auf und gibt Anweisungen zur Bedienung des Fahrzeugs (s. De Stefani/Gazin 2014). In Spielinteraktionen wird zu bestimmten Spielhandlungen oder deren Unterlassung aufgefordert. Die Häufigkeit von Imperativen in informellen Alltagsinteraktionen kommt der im Gesamtkorpus am nächsten, auch die Rangreihe der

4 Der Begriff ‚Instruktion' wird hier spezifisch für Anweisungen, die umgehend zu befolgen sind, verwendet (vgl. Lindwall/Lymer/Greiffenhagen 2015 zu Instruktionsbegriffen). Instruktionen in diesem Sinne sind eine Unterklasse von Aufforderungen. Sie können pädagogisch, im Rahmen der Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten oder aufgrund hierarchisch legitimierter Weisungsverhältnisse („deontischer Autorität", Stevanovic/Peräkylä 2012) realisiert werden.

Tab. 2: Vorkommen von Imperativen in verschiedenen Interaktionstypen

Interaktionstyp	Relative Häufigkeit (IMP/Minuten)	Häufigste Lemmata
FOLK gesamt	0.35 (5964/16774)	s. Tabelle 1
Rettungsübungen	1.20 (115/96)	18 *machen*, 16 *warten*, 13 *geben*, 11 *holen*, 8 *gucken*, 8 *nehmen*, 6 *kommen*
Praktische Fahrschulstunden	1.18 (456/383)	134 *gucken*, 98 *lassen*, 40 *aufpassen*, 44 *(Gas) geben*, 35 *bleiben*, 35 *stoppen*
Spielinter-aktionen	0.70 (872/1253)	127 *kommen* (meist DM), 106 *nehmen*, 103 *warten*, 71 *machen*, 66 *gucken*, 52 *lassen*, 48 *sagen*, 47 *geben*, 23 *(auf)hören*, 23 *schauen*, 22 *gehen*, 14 *aufpassen*, 14 *ziehen*
Informelle face-to-face Alltagsinteraktion	0.47 (952/2032)	228 *gucken* (meist DM), 92 *kommen* (meist DM), 91 *(auf)hören*, 73 *machen*, 56 *warten*, 44 *sagen*, 35 *geben*, 35 *lassen*, 28 *gehen*, 24 *nehmen*, 17 *aufpassen*
Unterrichtsinter-aktion	0.20 (170/871)	24 *lesen*, 21 *schauen*, 12 *machen*, 11 *lassen*, 11 *gucken*, 11 *sagen*, 10 *versuchen*
Coachinginter-aktionen	0.11 (20/185)	4 *nennen*
Öffentliche Schlichtung	0.03 (37/1291)	5 *halten*, 4 *kommen* (alle DM), 3 *sagen*, 3 *bleiben*

häufigsten Lemmata ähnelt hier der im Gesamtkorpus. Im Schulunterricht kommen Imperative erstaunlicherweise recht selten vor. Hier wird natürlich sehr häufig instruiert, aber es werden vorrangig andere Formate wie Interrogative, Deklarative und Adhortative benutzt. Im Coaching und in öffentlichen Schlichtungsgesprächen sind Imperative sehr selten. In letzteren werden sie fast ausschließlich vom Schlichter zur Gesprächsorganisation benutzt.

Im Folgenden betrachten wir die Verwendung von Imperativen im Kontext der sequenziellen Bearbeitung von *joint projects* in der sozialen Interaktion. Datengrundlage sind 226 Vorkommen von Imperativen in Videoaufnahmen des Korpus FOLK aus folgenden Interaktionstypen: informelle Alltagsinteraktion, Rettungsübungen, praktische Fahrschulstunden sowie Unterrichtsinteraktionen. Alle Vorkommen wurden detailliert sequenzanalytisch und syntaktisch untersucht. Dabei

zeigte sich, dass Imperative üblicherweise im Kontext eines bereits begonnenen *joint project* benutzt werden (n=205/226). Vier Fälle des Gebrauchs von Imperativen ließen sich hier unterscheiden:

- Es wird ein nächster Schritt des gemeinsamen Handelns auf ein Ziel hin initiiert (4.1);
- es wird auf einer vorangegangenen Aufforderung insistiert (4.2);
- das laufende Handeln das Partners wird korrigiert (4.3);
- eine Initiative des Partners wird ratifiziert bzw. eine Erlaubnis wird erteilt (4.4).

Nur selten fanden sich Fälle, in denen mit einem Imperativ ein neues *joint project* eröffnet wurde (n=21/226; Abschn. 4.5). Dass hier Imperative in einer abweichenden Weise verwendet werden, manifestiert sich in charakteristischen Unterschieden ihrer Turnkonstruktion und syntaktischen Struktur.

4.1 Initiierung eines nächsten Schritts eines *joint project*

Joint projects werden in den untersuchten Daten zumeist mit Deklarativen, Interrogativen oder Adhortativen initiiert, mit denen der neue Handlungskomplex angekündigt wird oder zu einer zu ihm gehörenden Handlung aufgefordert wird. Imperative werden dann benutzt, um einen nächsten Schritt des bereits laufenden *joint project* zu initiieren. Dabei beziehen sie sich fast immer auf einzelne, einfache Handlungen, kaum einmal auf komplizierte oder zeitlich erstreckte Handlungsabläufe.

Ausschnitt #1 stammt aus einer Rettungsübung. Der Assistent AS1 will den Kopf des Patienten, der auf einer Treppe liegt, abstützen. In einem Konjunktiv II-Konditional äußert er eine (bisher nicht erfüllte) Bedingung dafür (01–06), was als Bitte um Hilfe verstanden werden kann (Bild 1):



Bild 1: AS1 (links) hält Kopf des Patienten und bittet um Unterlage.

#1 FOLK_000136_SE_01_T_01_03:00–03:18 Rettungssanitäterübung[5]

```
01 AS1 #wenn ich so IRgendwas zum druntermachen hätte-
       #Bild 1
02 EL  bitte?
03     (0.9)
04 AS1 dann könnt ich_n kopf vielleicht LOSlassen;
05     (0.6)
06 AS1 also was zum UNterlege grad(.) viellei[cht; ]
07 EL                                       [nee o]der
       hol ne DEcke aus_m a[uto-]
08 AS1                     [gen ]AU ne decke;
09     (1.1)
10 AS1 nimm ein[fach eins von dene KIsse da (raus;)]
11 EL          [ja hol ne DEcke aus_m auto.        ]
```

Der komplexe Konditionalsatz in 01–04 eröffnet ein neues *joint project*, die Abstützung des Kopfs des Patienten. Der Einsatzleiter EL fordert daraufhin den zweiten Assistenten AS2 per Imperativ auf, eine Decke aus dem Rettungswagen zu holen (07). AS1 (in 10) und EL (in 11) formulieren weitere Varianten dieser Aufforderung an AS2 in Imperativen.

In #2, ebenfalls aus einer Rettungsübung, wird ein neues *joint project*, das Anbringen einer Ringerlösung an einem Patienten durch eine Frage im Interrogativformat „aber (.) wo_s jetzt die RINger-“ eröffnet.

#2 FOLK_E_00138_SE_01_T_01_11:12–11:28: Rettungssanitäterübung

```
01 EL  aber (.) wo_s jetz die RINger--
02 AS1 (0.5) d_RINger liegt daneben da [unten.
03 EL                                 [ah--
04     (1.4)
05 AS1 dort JETZT,
06     (2.6)
07 EL  §also- (.) HALT# mal,=
   el  §.....................
                      #Bild 2
08 AS2 =DRAN §machen oder nich?=
   el   ......§greift Ringerlösung und gibt sie AS2--->
09 EL  =$und halt mal §$HOCH und guck# ob sie läuft.§
```

5 In den Transkripten werden jeweils die Turns, mit denen ein *joint project* eröffnet wird, sowie die Imperativsätze fett gesetzt.

```
el   -------------->§............................§nimmt
Strip->>
as2  $...............$nimmt Ringerlösung und hält sie
hoch---->>
                                  #Bild 3
```

Nachdem die Ringerlösung aufgefunden wurde, greift EL nach ihr und gibt sie AS2 (07–09). Seine Aufforderung, die Flasche mit der Lösung zu halten, formuliert er in 07 mit dem Imperativ „halt mal-“. Während der Imperativ anzeigt, dass es um eine Handlung geht, die AS2 problemlos ausführen kann, und dass AS2 auch grundsätzlich für das *joint project* verfügbar ist, signalisiert die Modalpartikel, dass EL registriert, dass AS2 aktuell noch nicht auf das *joint project* orientiert ist – AS2 schaut nicht in Richtung der Flasche (Bild 2). Auch die zweite Aufforderung „halt mal HOCH“ (09) dokumentiert mit dem Imperativ, dass AS2 zwar für die anstehende Aufgabe verfügbar ist, *mal* zeigt aber erneut an, dass er nicht auf die anstehende Aufforderung orientiert ist, denn AS2 hatte eine andere Handlungserwartung artikuliert: „DRAN machen oder nich?“ (08). Als AS2 schließlich die Flasche genommen hat, äußert EL eine dritte imperativische Aufforderung („guck ob sie läuft.“, 09), diesmal ohne Modalisierung, da AS2 die Flasche nun hält und anschaut (Bild 3).



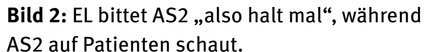

Bild 2: EL bittet AS2 „also halt mal“, während AS2 auf Patienten schaut.



Bild 3: EL bittet AS2 „guck ob sie läuft“, während er ihm die Ringerlösung reicht.

Die Imperative in 07 und 09 („halt mal (HOCH)“) werden jeweils ohne direktes Objekt realisiert. Die reduzierte Argumentstruktur wird durch die strukturelle Latenz (Auer 2014, 2015) des weiterhin salienten Objekts „RINger“ (01) ermöglicht. Diese Salienz ist aber nicht einfach syntaktisch basiert; sie beruht mindestens ebenso sehr auf der Tatsache, dass die Flasche mit der Ringerlösung der fokale Gegen-

stand des in 01 initiierten *joint project* ist und für die Beteiligten auch visuell verfügbar ist.

Von den 226 untersuchten Imperativen werden ca. die Hälfte (n=110) mit *mal* produziert. In der Literatur finden wir üblicherweise die Aussage, dass durch *mal* die mit der Aufforderung verbundene Zumutung abgemildert werde (neben vielen anderen: Bublitz 2003). Dies wird etymologisch durch die Herkunft von *mal* < *ein Mal* begründet. In den Daten findet sich für diese Erklärung keine Evidenz – abgesehen davon, dass sie unschlüssig erscheint, denn auch ohne *mal* wird nur zur einmaligen Ausführung der Handlung aufgefordert und die Befolgung der Aufforderung wird durch *mal* auch nicht weniger verbindlich. Es ist aber festzustellen, dass [Imperativ + *mal*] immer dann verwendet wird, wenn der Adressat zwar für die Ausführung der beauftragten Handlung verfügbar ist und zumeist auch schon generell das *joint project*, zu dem die aufgeforderte Handlung beitragen soll, ratifiziert hat, jedoch im Moment der Aufforderung körperlich nicht auf die anstehende Aufgabe orientiert ist. Die fehlende Orientierung auf die anstehende Aufgabe kann darin bestehen, dass er körperlich vom Sprecher oder vom Objekt, das Gegenstand der Aufforderung ist, abgewandt ist, selbst gerade mit etwas anderem beschäftigt ist oder zuvor eine abweichende Erwartung hinsichtlich des nächsten Handlungsschritts zum Ausdruck gebracht hat (Zinken/Deppermann 2017). Aus Sicht des Auffordernden drückt *mal* also aus, dass er eine unproblematische und legitime, aber im Moment vom Adressaten nicht erwartete Aufforderung formuliert.

Ausschnitt #3 zeigt einen weiteren Fall, in dem ein *joint project* (erfolglos) bereits initiiert wurde und ein Imperativ benutzt wird, um seine Realisierung voranzutreiben. Es handelt sich um eine Deutschstunde in einem Wirtschaftsgymnasium, in der Gedichte interpretiert werden sollen. Auf die Eingangsfrage des Lehrers (01/03), mit der er um Meldungen bittet, zeigen die SchülerInnen durch Blickabwendung an, dass sie nicht für die Aufgabe zur Verfügung stehen (s. die Analyse in Deppermann 2018b, Bild 4).

#3 FOLK124_10:43–10:50 Deutschunterricht im Wirtschaftsgymnasium

```
01 LE wer traut sich_s zu ne INhaltsangabe zu #machen?
                                              #Bild 4
02    (1.2)
03 LE von diesem geDICHT,
04    (3.0)
05 LE SCHWIErig,=ne?
06    (0.4)
07 LE hm_hm ((schnalzt)) MACHT nichts;
08    °h okay °h probier ma_s mal zuSAmmen;
```

```
09    °h mal (.) STROphe für STROphe,=ja?
10    (1.2)
11 LE lina FANG# mal an, (.)
               #Bild 4
12 LE LIES mal die erste strophe vor,
```



Bild 4: SchülerInnen zeigen durch Blickabwendung an, dass sie für Antwort nicht zur Verfügung stehen; Lehrer fordert auf: „lina FANG mal an,“.

Nachdem keine Wortmeldung erfolgt, senkt der Lehrer das Anspruchsniveau und kündigt (adhortativ, 08) an, dass die Aufgabe gemeinsam und in kleineren Schritten („STROphe für STROphe“, 09) angegangen werden soll. Als wieder keine Meldung erfolgt, fordert er die Schülerin Lina zum Vorlesen des Texts auf (11–12), wobei *mal* reflektiert, dass (auch) Lina keine besondere Bereitschaft für die Aufgabe signalisiert hatte. Auch hier wird der Gegenstand der Handlung, das Gedicht (vgl. 03), in der Imperativkonstruktion nicht erneut benannt.

Die bisher diskutierten Fälle zeigen zahlreiche Gemeinsamkeiten. Die aufgeforderte Handlung ist aufgrund des zuvor initiierten *joint project* erwartbar als Schritt zu seiner Realisierung. Die Handlung, zu der aufgefordert wird, kann jeweils problemlos vom Adressaten in der Situation vollzogen werden. Es handelt sich um eine Routinehandlung, die fraglos zum Handlungsrepertoire des Adressaten und zu den Pflichten bzw. Verantwortlichkeiten gehört, die (im Rahmen des *joint project*) mit seiner situativen Rolle bzw. Kategorienmitgliedschaft assoziiert sind. In den Imperativturns wird öfters das Objekt ausgelassen, da dieses aufgrund des bereits initiierten *joint project* bereits salient ist und fast immer auch schon zuvor benannt wurde. Das Objekt der Aufforderung ist für die Beteiligten entweder bereits wechselseitig im Fokus oder zumindest visuell verfügbar oder aufgrund von geteiltem Wissen identifizierbar. Die Verwendung von *mal* verweist darauf, dass der Adressat im Moment der Aufforderung auf diese leiblich, kogni-

tiv oder hinsichtlich seiner Handlungserwartungen nicht vororientiert ist, wobei aber trotzdem die oben gegebenen Bestimmungen gelten.

4.2 Insistieren auf einer vorangegangenen Aufforderung

Das Insistieren auf einer vorangegangenen Aufforderung findet in der dritten (oder einer späteren) Sequenzposition in Bezug auf eine erste Aufforderung statt (Franke 1983). Das sequenzielle Muster sieht somit so aus:

1-A: Aufforderung (zumeist deklarativ, interrogativ oder durch deontischen Infinitiv),
2-B: Aufforderung wird nicht (kontinuierlich) befolgt,
3-A: Insistieren auf Aufforderung durch Imperativ.

Im Ausschnitt (4), wiederum aus einer Unterrichtsinteraktion, kündigt der Lehrer an, dass das *joint project* ‚Sammeln von Lösungsvorschlägen' fortgesetzt wird (01–02).

#4 FOLK_127_23:49–23:59 Deutschunterricht im Wirtschaftsgymnasium

```
01 LE wir sammeln, (.)
02    wir sammeln WEIter.
03    (2.1)
04 LE nina,
05    (0.5)
06 LE he?
07    (0.2)
08 LE was hast du AUFgeschrieben;
09 LE komm #SAG_s mir;
10    bitte,
11 NI ich hab bei dem ZWEIte mehr aufgschriebe;
```

Als keine Meldungen der SchülerInnen erfolgen (03), teilt der Lehrer qua Namensnennung der Schülerin Nina die Aufgabe zu, weitere Vorschläge zu liefern (05). Doch auch nachdem er mit einer Partikel („he?", 06) die bislang ausgebliebene Reaktion einfordert (vgl. Stivers/Rossano 2010), reagiert Nina nicht. Der Lehrer richtet daraufhin explizit an sie die Frage, was sie aufgeschrieben habe (08) und fordert sie imperativisch zur Nennung der von ihr aufgeschriebenen Lösungen auf („komm SAG_s mir;", 09). Der Imperativ wird hier also nach drei vorangegangenen erfolglosen Initiativen mit anderen sprachlichen Formen als Insistenzmittel benutzt.

Auch im folgenden Fall aus einer praktischen Fahrschulstunde wird der Imperativ zum Insistieren auf einer zuvor bereits (hier deklarativ) formulierten Aufforderung eingesetzt:

#5 FAHR_02_15_34:24–34:38 Praktische Fahrstunde

```
01 FL jetzt guckste wieder nach HINten #und lenkst FERtig.
                                        #Bild 5
02    (0.6)
03 FL und zwar woHIN?
04    (2.5)
05 FL wo soll dein AUto,=
06    =guck #mal nach [HINten;]
06 FS                 [in DIE ]richtung.
            #Bild 6
07 FL guck mal nach HINten;
08    WO soll dein Auto hin;
09    nach DA,
10    oder nach [DA; ]
11 FS           [nach] DA.
```

Im Unterschied zu #4 geht es in #5 nicht darum, dass eine eingeforderte Reaktion ausgeblieben war, sondern darum, dass sie nicht hinreichend lange ausgeführt wurde. Die Schülerin hatte zunächst nach hinten geschaut (Bild 5), dann aber offenbar unter dem Eindruck der weiteren Aufforderung zu lenken (01) wieder nach vorn geschaut (Bild 6).



Bild 5: Fahrschülerin schaut nach hinten nach erster Aufforderung.



Bild 6: Fahrschülerin schaut nach vorn, als Fahrlehrerin insistiert: „guck mal nach HINten.“.

Der Imperativ signalisiert also in diesem Falle, dass die vorangegangene Aufforderung weiterhin zu befolgen ist. Das Beispiel zeigt, welche Schwierigkeiten

bei der Befolgung von Aufforderungen entstehen können, wenn zugleich mehrere Aktivitätsstränge (Multiaktivität, s. Haddington et al. 2014) bearbeitet werden müssen. Die Verwendung von *mal* trägt der Tatsache Rechnung, dass die Fahrschülerin momentan mit dem Lenken beschäftigt ist.

4.3 Korrektur einer Adressatenhandlung

Imperative werden häufig für korrektive Instruktionen benutzt (Deppermann 2018a). Bei korrektiven Instruktionen wird der Adressat entweder zur Unterlassung oder Korrektur eines laufenden oder gerade vollzogenen Handelns aufgefordert, oder umgekehrt angewiesen, eine Handlung zu vollziehen, die aktuell (über)fällig ist, jedoch zu vollziehen versäumt wurde. Ein Beispiel für die Aufforderung zum Unterlassen einer Handlung findet sich in #6 aus einer Fahrstunde. Als sich das Fahrschulfahrzeug einer Rechts-vor-links-Kreuzung nähert, an der es Vorfahrt hat, schaut der Fahrschüler nach links [Bild 7], offenbar um zu prüfen, ob Verkehr naht. Der Fahrlehrer fordert ihn daraufhin mit dem Imperativ „stopp- (.) <<h> STOPP,“ (08) zum Anhalten auf.

#6 FOLK_FAHR_01_04_46:47–47:26 Praktische Fahrstunde

```
01 FL wo müss_ma HIN?
02 FS (0.3) recht[s.]
03 FL            [ j]a,
04    (5.8)
05 FL <<len> SCH::ULterblick,> (0.2)
06 FL der blinker NACH+#gesetzt dann wär_s+ GUT-
   fs            ......+schaut nach links-+,,,,,,
                        #Bild 7
07    (0.7)
08 FL °h (.) stopp- (.) #<<h> STOPP,>
                        #Bild 8
09 FS (.) ja?
10 FL <<t> WELche regel> gilt hier?
11 FS RECHTS vor LINKS;
12 FL warum guckst du dann no_mal na_LINKS?
```

Das Anhalten des Fahrzeugs dient hier dazu, dem Fahrlehrer die Gelegenheit zu einer grundsätzlichen Erinnerung bzw. Belehrung über die Verhaltensregeln an Rechts-vor-links-Kreuzungen zu verschaffen, die beinhaltet, dass nicht nach links geschaut werden soll, wenn man Vorfahrt hat. Der Imperativ *stopp* wird hier wie

in allen 108 Fällen im Korpus ohne Objekt benutzt[6] – was gestoppt werden soll, ist für die Beteiligten aufgrund der perzeptuellen und pragmatischen Salienz relevanter Handlungen und Objekte evident und muss nicht expliziert werden.



Bild 7: Fahrschüler schaut nach links vor Einbiegen in neue Straße.



Bild 8: Fahrlehrer fordert Fahrschüler auf: „STOPP" bei Einfahrt in neue Straße.

Während in #6 eine kurz zuvor stattgefundene Handlung des Adressaten korrigiert wird, wird im nächsten Ausschnitt #7 der Adressat im ersten Fall dazu aufgefordert, eine laufende Handlung zu suspendieren; im zweiten Fall dient der Imperativ dazu, eine antizipierte Handlung zu unterbinden. Zu Beginn der Gesprächsaufnahme besprechen S1 (der zu den Aufgenommenen zählt) und der Forscher (FO), was beim Umgang mit dem Mikrofon zu beachten ist. Nachdem der Forscher ermahnt hatte „NICHT gegen den tisch ditschen" (04), interveniert S1 in dessen erkennbar nicht abgeschlossenen Turn mit dem Imperativ „WARte mal" (07) und greift nach der Tischplatte (Bild 9).

#7 FOLK_00039_00:30–00:46 Informelle Alltagsinteraktion

```
01 S1 beim HUsten bisschen weiter zurück,=wa?
02    (0.3)
03 FO ja geNAU,
04    und NICHT gegen den tisch ditschen irgendwie;
05    also ich hab da schon DIE-
06    (0.6)
07 S1 %WARte #mal;
   s1 %..........
             #Bild 9
08 FO die schaumstoffma%tte; (.)
   s1 .................%greift Tischplatte----->
```

6 In nur zwei Fällen findet sich eine Ortsbestimmung, wo gestoppt werden soll. In allen anderen Fällen wird sofortiger Vollzug erwartet.

```
09 FO naja stell_s NICH so weit weg.
10    das schon oKAY so.
11    (0.1)%(0.3)
   s1 -----%
12 S1 jut.
```

Mit „WARte mal“ (07) fordert S1 FO auf, seinen laufenden Turn abzubrechen – *mal* zeigt hier an, dass für FO an dieser Stelle die Intervention nicht zu erwarten ist. Wie bei *stopp* wird auch bei *warte* so gut wie nie expliziert, worauf bzw. womit gewartet werden soll. Es bezieht sich stets auf das laufende bzw. als nächstes antizipierbare Adressatenhandeln. Gleichzeitig greift S1 nach der Tischplatte (Bild 9), was FO als Handlungsabsicht versteht, dass S1 den Tisch von der Sitzgruppe, auf der die Aufzunehmenden sitzen, wegrücken will. Offenbar hatte S1 aus FOs Aufforderung in 04 die Schlussfolgerung gezogen, dass es besser sei, den Tisch weiter wegzurücken.

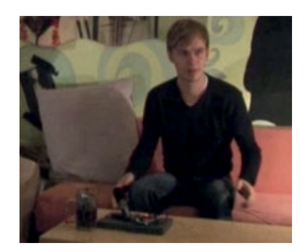


Bild 9: S1 greift zum Tisch, als er „WARte mal;“ zu FO (außerhalb des Bilds) sagt.

Diese antizipierte Handlung von S1 korrigiert FO in 09 mit dem Imperativ „stell_s NICH so weit weg“. S1 nimmt schließlich die Hände von der Tischplatte, ohne den Tisch bewegt zu haben (11). Beide Sprecher reagieren also antizipativ auf erschlossene (Handlungs-)Intentionen ihres Partners.

Korrektive Aufforderungen können nicht nur wie in #6 und #7 zum Unterlassen einer Handlung auffordern. Sie können auch zu einem alternativen Handeln auffordern oder wie in #8 aus einer Instruktion bestehen, wie die fragliche Handlung korrekt(er) auszuführen ist. Vor #8 hatte der Einsatzleiter (EL) seinen Assistenten (AS) gebeten, ihm eine Armschiene für die Anbringung am Patienten vorzubereiten. AS bringt zunächst eine Gelenkschiene, die EL für ungeeignet hält (01–07). Nachdem EL präzisiert hat, was für eine Schiene er haben will (11), wendet sich AS ab, um eine andere zu holen (12). In diesem Moment fordert EL AS auf, ihm die Gelenkschiene zu geben (13–15).

#8 FOLK_00140_SE_01_T_01_DF_01_04:42–05:00

```
01 AS findst du die oKAY?
02    (0.5)
03    mit dem geLENK drin;
04    (1.0)
05 EL ä:h [eigentlisch(.)      ]
06 AS      [oder willst du Ohne;]
07 EL eigentlich NET.
08    (0.5)
09 AS ne GRAde;
10    (0.7)
11 EL ich will eine die übers GANze handgelenk geht.
12    (0.4)
13 EL %jetz GIB ma# %grad HER;
   el %.............%greift nach Schiene----->
                 #Bild 10
14    GIB ma grad HER;
15    dann ZEIG ich_s dir.%#
   El -------------------->%
                          #Bild 11
16    %(4.6)%
   el %versucht Schiene einzustellen%
17 EL NEE die is NET gUt.
```





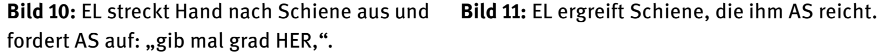


Bild 10: EL streckt Hand nach Schiene aus und fordert AS auf: „gib mal grad HER,“.

Bild 11: EL ergreift Schiene, die ihm AS reicht.

Mit den Imperativen „jetz GIB ma grad her; GIB ma grad her“ (13–14, Bild 10–11) unterbricht EL den von AS begonnenen Handlungsablauf. Die Korrektur unterbricht das aktuelle Handeln des Adressaten, bezieht sich aber auf ein früheres Handeln des Adressaten. EL versucht AS zu demonstrieren, wie die Schiene besser einzustellen ist, als dies AS gelungen war (16); er stellt aber fest, dass dies mit dieser Art von Schiene nicht möglich ist (17).

Das Ausbleiben eines in der momentanen Situation gebotenen Handelns ist eine weitere Motivation für korrektive Aufforderungen. Derartige Instruktionen sind vor allem in den Fahrschuldaten besonders häufig. In #9 ist das Fahrschulauto gerade in eine Straße eingebogen. Eine grundsätzliche Anforderung in dieser Situation besteht darin, Verkehrszeichen und Fahrbahnmarkierungen daraufhin zu prüfen, auf welche Spur sich die Fahrschülerin einordnen muss, um in einer bestimmten Richtung weiterfahren zu können. Wenn der Fahrlehrer keine Richtungsinstruktion gibt, muss die Fahrschülerin stets geradeaus fahren, sofern dies möglich ist. In #9 muss sie dazu auf die linke Spur wechseln.[7]

#9 FOLK_00083_SE_01_T_01_DF_01_19:40–19:48 Praktische Fahrschulstunde

```
01 FL #guck auf_n BOden;
      #Bild 12
02    guck auf_n BOden;
03    (1.2)
04    guck auf_n BOden;
05    (0.5)
06 FS h_nä?
07    (0.5)
08 FL JA?
09    (0.9)
10 FL JA?
11    (0.6)
12 FS Rüber?
13    (1.3)
```

Als die Fahrschülerin in die neue Straße einbiegt, nimmt sie die rechte Spur. Der Fahrlehrer behandelt diese Fehlentscheidung als Resultat des Versäumnisses der Fahrschülerin, nicht auf die Fahrbahnmarkierungen zu schauen (Bild 12).

Der Fahrlehrer fordert sie nicht direkt dazu auf, die Spur zu wechseln, sondern produziert dreimal eine korrektive Instruktion im Imperativ „guck auf_n BO-

7 Dieser Ausschnitt wird in Deppermann (2015) in Bezug auf die Verständigungs- und Kooperationsprobleme zwischen Fahrlehrer und -schülerin untersucht.

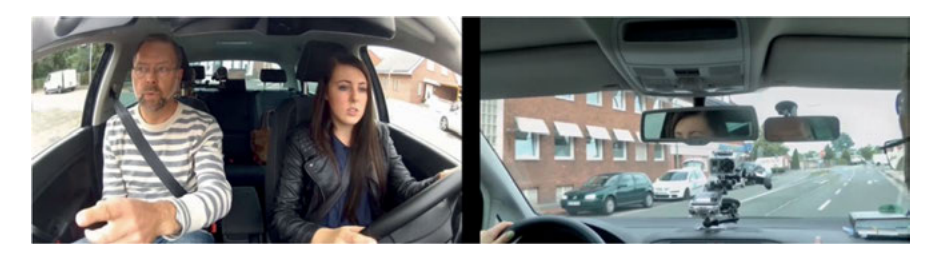


Bild 12: Fahrlehrer zeigt auf Fahrbahnmarkierungen und fordert Schülerin auf: „guck auf den BOden;“

den;“ (01–04; mit Zeigegeste, Bild 12). Die Anweisung fordert die versäumte Handlung ein. Zugleich verbindet sich mit ihr die Erwartung, dass die Fahrschülerin aus dem, was sie auf dem Boden sehen kann – die Fahrbahnmarkierungen –, die gewünschte Konsequenz des Spurwechsels zieht. Für die entsprechende Inferenz sucht die Schülerin dann auch in 12 die Bestätigung des Fahrlehrers.

Imperative, mit denen ein Handeln des Adressaten korrigiert wird, können also in unterschiedlichen Zeitverhältnissen zur korrektiven Aufforderung stehen: Das zu korrigierende Handeln kann eben gerade abgeschlossen worden sein, es kann andauern oder es kann als nächste Handlung des Adressaten, z. B. aufgrund bereits stattfindender Präparation der Handlung, antizipiert werden. Korrektive Aufforderungen können sich auch auf das Ausbleiben fälliger Handlungen des Adressaten beziehen. Korrektive Aufforderungen per Imperativ sind als Erinnerungen gestaltet: Ihre knappe, wenig explizite Formulierung (mit reduzierter Argumentstruktur) indiziert *common ground* und damit, dass dem Adressaten die korrekte Handlungsweise grundsätzlich bekannt ist (Deppermann 2018a). Ihre situierte Interpretation verdankt sich wesentlich dem Bezug auf das übergeordnete *joint project* und auf visuell Verfügbares. Schnelle Wiederholungen des Imperativs (wie in #6, #8 und #9) kontextualisieren in besonderem Maße die Dringlichkeit der sofortigen Befolgung der Aufforderung.

4.4 Ratifikation einer Partnerinitiative bzw. Erlaubnis

Imperative können benutzt werden, um eine unmittelbar vorangegangene Initiative des Partners zu ratifizieren (vgl. fürs Finnische Sorjonen 2017). Der Partner kann dabei explizit um die Erlaubnis für eine geplante Handlung gebeten haben. In #10 fragt bspw. ein Rettungsassistent (AS1), ob er den Notarzt rufen soll (01). Der Einsatzleiter erteilt mit zwei Imperativen die Erlaubnis:

#10 FOLK_00138_SE_01_T_01_DF_01_01.11–01.17 Rettungssanitäterübung

```
01 AS1 soll ich gleich mal_n NOTarzt noch nachfordern,
02 EL  JA das kannst du gleich machen;
03     geh ans AUto,
04     hol_n NOTarzt,
05     so wir drehn jetzt UM,
06     (0.4)
07 EL  alles klar.
```

Auch wenn der Partner eigene Handlungen ankündigt oder beschreibt, kann der Imperativ zum Ausdruck der Zustimmung bzw. der Erlaubnis verwendet werden. Letzteres gilt, wenn es sich um Handlungen handelt, über deren Legitimität zu entscheiden der Imperativ-Sprecher die deontische Autorität hat oder die ihn inkommodieren könnten. Dies ist in #11 der Fall. Gast LH bemerkt, dass sie als Einzige die zur freien Bedienung aufgestellten Mirabellen isst (01–02). Sie markiert damit, dass ihr bewusst ist, dass man ihr Verhalten als unhöflich auffassen könnte, gibt aber implizit auch zu verstehen, dass die TischgenossInnen die Gelegenheit sich auch zu bedienen nicht wahrnehmen und daher mitverantwortlich für das entstehende Ungleichgewicht sind.

#11 FOLK_E_000308_SE_01_T_01_DF_01_18:18–18:20 Spielinteraktion

```
01 LH ich esse die ganz alLEIne;
02    MERKT [ihr des-]
03 LD       [ja     j]a,=
04    =MACH das.
05    ((schnalzt)) °h
05 SD MACH das.=
06    =wir ham noch MEHR.
07    ((lacht, 2.1 Sek.))
```

Beide GastgeberInnen (LD und SD) erteilen mit dem Imperativ „MACH das.“ LH explizit die Erlaubnis (alleine) weiter zu essen. SD liefert noch eine Begründung nach, die LHs Verhalten weiter entproblematisiert, da sie das potenzielle moralische Problem, dass LH den anderen etwas wegessen könnte, für gegenstandslos erklärt.

Ratifikationen bzw. Erlaubnisse sind im Unterschied zu allen anderen Imperativverwendungen primär responsiv und nicht initiativ. Sie sind *second pair parts* zu vorangehenden Handlungen wie Vorschlägen, Angeboten, Bitten um Erlaubnis. Sie machen Zustimmung, Bestätigung, Erlaubnis etc. relevant. Die deontische Autorität des Imperativ-Sprechers wird dabei oft schon durch das Ersuchen um

Bestätigung etc. vom Adressaten angezeigt oder auch durch Letzteren selbst verdeutlicht (wie implizit in #11, 06 durch SDs Begründung).

4.5 Imperative zur Initiierung neuer *joint projects*

Die bisherigen Analysen haben gezeigt, dass Imperative im Kontext von bereits etablierten *joint projects* benutzt werden und dort jeweils sequenziell erwartbare Handlungen beauftragen bzw. ratifizieren. In seltenen Fällen werden in den untersuchten Daten Imperative aber auch benutzt, um ein neues *joint project* zu eröffnen. Dass es sich dabei um eine grundsätzlich andere Verwendung handelt, zeigt sich an der Gestaltung der Imperativ-Turns. Im Unterschied zu den bisher betrachteten sind sie erheblich elaborierter. Vor allem werden sie aufwändig modalisiert, wie dies für Bitt- und Aufforderungshandlungen, deren Legitimität oder Zumutungscharakter für den Sprecher fraglich erscheint, in anderen deklarativen oder interrogativen Formaten gängig (vgl. Brown/Levinson 1987: 174–176), aber sonst bei Imperativen ganz unüblich ist.

Ein Beispiel ist #12. Hier hat der Einsatzleiter eben ein *project* abgeschlossen (01–02). Er ist gerade dabei, sich wieder der Patientin, die im Auto sitzt, zuzuwenden. AS passt diesen Moment ab, um EL um einen Rat zu bitten (03–05).

#12 FOLK_000140_SE_01_T_01_DF_01_04:40-04:58

```
01 EL SO überall gleich beLÜFtet,
02    also ich hab_s jetz unten drunter.
03 AS SAG mir noch mal kurz-
04    DIE kommen zuerst hier ab;#
                                   #Bild 13
05    hier Oben da;=ne?
06    (3.2)
07 AS bitte?
08 EL moment moment moment;
09    (2.0)
10 EL hIEr nimm #jetzt erst mal kurz n_PROsplint; (.)
                #Bild 14
11    hier an den Arm-
12    (0.3)
13    beziehungsweise das ma ma mit_m SAMsplint-
14    (0.2) und dann (0.3) hol me_se aus_m AUto raus.
```

AS formuliert seine Bitte mithilfe einer Imperativ-Projektorkonstruktion (zu Projektorkonstruktionen s. Günthner 2008). Die Konstruktion ist aufwändiger als in den bisher betrachteten Fällen: Die Bitte wird in mehreren TCUs realisiert, die Imperativ-TCU selbst ist durch Modalpartikel und Zeitangabe („noch mal kurz", 03), das indirekte Objekt „mir" wird formuliert. Der Sprecher zeigt mit „mal" an, dass er davon ausgeht, dass der Adressat EL nicht auf die Bitte vorbereitet ist. Er ist darum bemüht, ihren Zumutungscharakter für den Adressaten zu minimieren („kurz"). Während AS seine Bitte formuliert, wendet sich EL bereits wieder der Patientin im Auto zu (Bild 13), ist also offenbar auf einen anderen Handlungszusammenhang orientiert. AS' Vorsicht bei der Formulierung seiner Bitte scheint nur allzu berechtigt, denn EL geht nicht auf sie ein. EL richtet, nach der Anzeige, dass das von AS initiierte neue *project* im Moment nicht weiterverfolgt werden soll („moment moment moment;", 08), stattdessen selbst eine Aufforderung an AS (10, Bild 14).



Bild 13: AS fordert EL auf, ihm bei der Einrichtung der Trage zu helfen.

Bild 14: EL fordert AS auf einen Prosplint zu holen.

Wie zuvor AS in 03 benutzt auch EL in 10 Modalpartikel und Zeitangaben („jetzt erst mal kurz", 10), die anzeigen, dass er erwartet, dass der Adressat nicht auf die Aufforderung vorbereitet ist („mal") und dass er zugleich den Zumutungscharakter zu minimieren sucht („kurz"). Mit dem Turn-initialen „hIEr", das einen neuen Aufmerksamkeitsfokus ankündigt, wird ein neues *joint project* eröffnet, auf das AS nicht vorbereitet ist und das in diesem Fall sogar dessen Handlungsintentionen zuwiderläuft. Auch das Objekt „PROsplint" muss explizit gemacht werden, da

es sich nicht im Gesichtsfeld der Beteiligten befindet und in der vorangegangenen Sequenz nicht salient war.

Die sprachliche Gestaltung von Imperativen, mit denen neue *joint projects* eröffnet werden, unterscheidet sich grundlegend von derjenigen, die bereits eröffnete *joint projects* fortschreiben und auf die Verfügbarkeit und konsonante Erwartungen des Adressaten setzen können. Objekte werden explizit lexikalisch formuliert, da nicht auf bereits visuell und/oder pragmatisch salienten Objektbezügen aufgebaut werden kann. Die Imperativ-Turns werden durch zeitliche, lokale, direktionale und umstandsbezogene Adverbiale näher bestimmt und durch Modalpartikeln abgetönt. Insgesamt sind sie daher sprachlich deutlich komplexer. Der Sprecher zeigt damit, dass ihm bewusst ist, dass der Adressat nicht fraglos für die beauftragte Handlung bereitsteht, nicht auf sie vororientiert ist und manchmal gar einen konkurrierenden Handlungsplan verfolgt. Dennoch werden auch zur Eröffnung neuer *joint projects* nur dann Imperative eingesetzt, wenn – wie in den anderen Fällen – die beauftragte Handlung einfach und problemlos für den Adressaten zu vollziehen ist und keiner weiteren Erläuterung bedarf.

5 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Verwendung von Imperativen im Deutschen

Die Verwendung von Imperativen ist eng an die vorgängige Etablierung eines *joint project* von SprecherInnen und AdressateInnen gebunden. Dabei hat der Imperativsprecher fast immer eine deontische und epistemische Autorität (z. B. als Vorgesetzter, Lehrer oder Gastgeber) inne, aus der die Aufforderungshandlung legitimiert ist. Diese Autorität bedeutet kaum einmal Willkür: Mit den Imperativen in unserem Korpus wird fast immer zu Handlungen aufgefordert, die in der Verantwortlichkeit und Zuständigkeit des Adressaten liegen, welche sich ihrerseits aus kanonischen Handlungsabläufen und Arbeitsteilung ergeben.[8] Mit Imperativen werden einfache Routinehandlungen beauftragt, die keiner Erklärung bedürfen. Da Imperative laufende, häufig objektzentrierte *joint projects*

8 Im FOLK-Korpus finden sich natürlich auch Verwendungen, die nicht in dieser Weise legitimiert sind. Sie sind aber sehr selten. Z. B. kommt das Format [*halt das Maul/die Klappe/die Fresse/die Gosch*] 15 Mal vor. Es wird in den untersuchten Daten zwischen Freunden und Familienmitgliedern benutzt, zumeist in Spielkontexten und in einer Art derben Vertrautheit, ähnlich einer rituellen Beschimpfung. Nicht betrachtet wurde hier auch die Verwendung von Imperativen in eskalierenden Streits. Entsprechende Daten fehlen in FOLK. Die Untersuchung dieser beiden Verwendungskontexte stellt ein Desiderat für weitere Untersuchungen dar.

fortschreiben bzw. visuell verfügbare Gegenstände betreffen, können sie mit einer schlanken Syntax (Objekttilgung, keine adverbialen Bestimmungen) realisiert werden. Stattdessen werden manchmal Zeigegesten eingesetzt. Dies ist aber generell üblich für die Referenz auf anwesende Gegenstände (s. Stukenbrock 2015 und Stukenbrock i. d. B.) und nicht spezifisch für Imperative. Imperative sind aktualistische Aufforderungsformate: Sie fordern zu sofortiger, manchmal gar dringender Befolgung auf und reagieren oft auf unmittelbar im gemeinsamen Handlungsprozess entstehende Kontingenzen (wie laufendes oder unmittelbar vorangehendes Adressatenhandeln, Veränderungen in der räumlichen Umgebung, nächste anstehende Schritte eines Handlungsablaufs). Dabei kann der genaue Zeitbezug zum Handeln des Adressaten (reaktiv, gleichzeitig, antizipatorisch) variieren. Hat der Imperativ-Turn ein nicht-minimales Format, zeigt der Sprecher damit an, dass er annimmt, dass der Adressat auf die Handlung, zu der aufgefordert werden soll, noch nicht orientiert ist. In Bezug auf diesen Parameter, Vororientierung des Adressaten auf die Aufforderung, gibt es Abstufungen und unterschiedliche Fälle. Im Einklang mit den Annahmen der *accessibility scale* (Ariel 1990, 2008) zeigt die Nichtrealisierung des Objekts an, dass der Gegenstand der beauftragten Handlung pragmatisch und/oder visuell für den Adressaten salient ist. Gleiches gilt für klitische oder pronominale Objekte, die aber bemerkenswerterweise seltener als Nullrealisierungen sind, was ebenfalls den hochgradig erwartbaren Charakter der Handlung unterstreicht. Lexikalische Objektrealisierungen sind selten und zeigen an, dass es sich um eine lokal nicht erwartete Aufforderung handelt und/oder ein nicht visuell verfügbarer bzw. zuvor nicht fokussierter Gegenstand benötigt wird. Hinsichtlich der angenommenen Vororientierung des Adressaten auf die Aufforderung machen Sprecher feine Unterschiede: Modalisierung des Imperativturns mit *mal* zeigt an, dass der Adressat wohl als grundsätzlich für die Aufforderung verfügbar betrachtet wird, im Augenblick diese aber nicht erwartet, anderweitig involviert ist oder körperlich anders ausgerichtet ist. Umfänglichere Modalisierungen und weitere spezifizierende und explizierende Elemente im Imperativturn, wie z. B. die explizite Handlungskategorisierung der erwarteten Reaktion durch eine vorgeschaltete Projektorkonstruktion, modale, temporale, lokale, direktionale, instrumentale etc. Adverbiale und Attribute, zeigen an, dass kein *joint project* fortgesetzt wird, sondern zu einer lokal nicht erwartbaren oder gar mit anderen *projects* konkurrierenden Handlung aufgefordert wird, für die die Kooperation des Adressaten nicht unbedingt sicher erscheint.

6 Theoretische Diskussion der Ergebnisse

Wir haben uns bei den obigen Analysen der terminlogischen Entscheidung enthalten, um was für Strukturen es sich bei den untersuchten Imperativverwendungen handelt. Wir wollen nun die Befunde in Bezug auf die eingangs skizzierten drei theoretischen Alternativen diskutieren: grammatische Konstruktionen, sprachliche Praktiken und *social action formats*.

Die identifizierten Imperativverwendungen können allesamt als Fälle einer unterspezifizierten grammatischen Konstruktion modelliert werden. Ihre Formseite besteht aus der morphologischen Form des Imperativs und der topologischen V1-Position. Ihre Inhaltsseite beinhaltet eine unterspezifizierte deontische Handlungsfunktion, die anzeigt, dass die Handlung sofort ausgeführt werden soll. Dies umfasst Bitten, Instruktionen, Aufforderungen, Ratifikationen, Erlaubnisse etc., welche aber auf der Ebene der konstruktionsgrammatischen Analyse nicht zu differenzieren sind. Diese generische Imperativkonstruktion ist indifferent gegenüber spezifischen Kontextbedingungen. An ihre Seite tritt die Konstruktion [Imperativ + *mal*]. In Bezug auf die Inhaltsseite unterscheidet sie sich nicht von der generischen Konstruktion, präsupponiert aber eine wichtige schematische Kontextvoraussetzung, nämlich dass der Adressat zwar verfügbar, aber nicht vorbereitet ist auf die Aufforderung.

Die in dieser Untersuchung identifizierten fünf Varianten der Verwendung von Imperativen sind dagegen m. E. nicht als unterschiedliche Konstruktionen, sondern als verschiedene Praktiken zu verstehen. Die fünf Verwendungen sind jeweils an eine ganz spezifische sequenzielle Umgebung gebunden und spezifizieren mit Bezug auf diese Umgebung die allgemeine Aufforderungsfunktion. Damit ist gemeint, dass die Handlungsfunktion nicht unabhängig vom sequenziellen (Prä-)Kontext beschreibbar ist: Eine korrektive Instruktion setzt bspw. ein Fehlverhalten des Adressaten voraus, eine Ratifikation eine vorangegangene Initiative etc. Solche Verhältnisse in eine Konstruktionsbeschreibung integrieren zu wollen, geht weit über das Spektrum von konstruktionscharakterisierenden Eigenschaften hinaus und erfordert andere Analyseinstrumentarien als die der Konstruktionsgrammatik. Bei diesen Praktiken verhält es sich gewissermaßen umgekehrt zur Konstruktion [Imperativ + *mal*]: Letztere erfordert von sich aus einen spezifischen Kontext, ist aber ansonsten eine typische *first pair part*-Konstruktion, die als solche zu ihrer generischen Definition keinen Präkontext erfordert. Tatsächlich aber wird jeder Imperativ-Turn in einem bestimmten Kontext produziert. So wie die mit dem Imperativ realisierte Handlung selbst ein Verständnis dieses Kontexts anzeigt bzw. auf ihm aufbaut (z. B. dass ein *joint project* bereits im Gange ist), so ist sie umgekehrt in ihrer Interpretation als spezifische Art von deontischer

Handlung von diesem Kontext abhängig und kann die spezifische Interpretation in der Regel nicht aus sich selbst gewährleisten.[9] Für die situierten Verwendungsbedingungen spielen ebenso wie für die Handlungsinterpretation, zusätzlich zur Grammatik, Lexikalisierung und körperliche Konstellationen und Aktivitäten eine Rolle. Der Imperativ ist also aus unserer Sicht am besten als Konstruktion zu verstehen, die sequenziell und leiblich sensitiv für bestimmte Praktiken als Ressource benutzt wird und in diesem Kontext indexikalisch weiter spezifiziert wird. Darin besteht ihre Flexibilität, die, wie die Fallbeispiele zeigen, offen für weitere kontextspezifischere Adaptationen sind. Wir wollen denn auch keineswegs behaupten, dass die hier dargestellten fünf Praktiken die Verwendungen des Imperativs im Deutschen erschöpfen. Wie in Fußnote 7 angesprochen, sind weitere Praktiken in anderen Interaktionskontexten zu erwarten. Dabei ist die Grenze zwischen generischer Praktik und fallspezifischer Realisierung je nach Erkenntnisinteresse und Menge und Ähnlichkeit der betrachteten einschlägigen Fälle flexibel.

Wir haben oben festgestellt, dass der Begriff *social action format* theoretisch kaum bestimmt ist. Wenn Sequenzkontext und leibliches Handeln in seine Definition einbezogen werden, dann nähert er sich dem Praktikenbegriff an (vgl. auch Linke i. d. B.). Im Unterschied zum Praktikenbegriff geht *social action format* allerdings nicht von einer holistischen Praktik aus, sondern von einer sprachlichen Form. Wir haben aber zeigen können, dass (auch) im Bereich der Imperative die genaue Handlungsfunktion nicht durch die sprachliche Form determiniert ist, sondern erst im Sequenzkontext klar wird. Ob bspw. etwas eine korrektive Instruktion ist oder ein nächster Routineschritt, hängt z. B. vom genauen Zeitpunkt der Aufforderung und vom aktuellen bzw. vorangegangenen Handeln des Adressaten ab. In Bezug auf die Debatte um die relative Bedeutung von Sequenz vs. sprachlichem Format für die Handlungskonstitution (s. als Gegenpositionen etwa Schegloff 1984 vs. Couper-Kuhlen 2014) können wir feststellen, dass im Falle der Imperative die sprachliche Konstruktion als solche wohl einen sehr grob bestimmten Handlungstyp vorgibt, die genaue lokale Handlungsfunktion aber von der sequenziellen Position abhängt (vgl. a. Clift 2016). Imperative gehören damit zu Praktiken einer „positionally sensitive grammar“ (Schegloff 1996), die allerdings auf einem grammatisch verbürgten Potenzial aufbauen und somit nur bedingt, aber essenziell, d. h. für ihre lokale indexikalische Interpretation erforderlich, flexibel sind.

9 Ausnahmen bestehen hier durch die Lexikalisierung. Z. B. zeigen *stopp* und *warte* immer an, dass es sich um eine korrektive Aufforderung handelt, die ein laufendes oder gerade abgelaufenes Partnerhandeln unterbinden soll.

Literatur

Antaki, Charles und Alexandra Kent (2012): Telling people what to do (and, sometimes, why): contingency, entitlement and explanation in staff requests to adults with intellectual impairments. In: *Journal of Pragmatics*, 44:876–889.

Ariel, Mira (1990): *Accessing noun phrase antecedents*. London: Routledge.

Ariel, Mira (2008): *Pragmatics and Grammar*. Cambridge: CUP.

Auer, Peter (2000): On line-Syntax – oder: Was es bedeuten könnte, die Zeitlichkeit der mündlichen Sprache ernst zu nehmen. In: *Sprache und Literatur*, 85:43–56.

Auer, Peter (2014): Sentences and their symbiotic guests. Notes on analepsis from the perspective of online syntax. In: *Pragmatics*, 24(3):533–560.

Auer, Peter (2015): The temporality of language in interaction: projection and latency. In: Deppermann, Arnulf und Susanne Günthner (Hrsg.), *Temporality in Interaction*, S. 27–56. Amsterdam: Benjamins.

Blum-Kulka, Shoshana, Gabriele Kasper und Juliane House (Hrsg.) (1989): *Cross Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex.

Bolden, Galina (2017): Requests for here-and-now actions in Russian conversation. In: Sorjonen, Marja-Leena, Liisa Raevaara und Elizabeth Couper-Kuhlen (Hrsg.), *Imperative turns at talk. The design of directives in action*, S. 175–211. Amsterdam: Benjamins.

Bourdieu, Pierre (1974): *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

Brown, Penelope und Steven C. Levinson (1987): *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: CUP.

Bublitz, Wolfram (2003): Nur ganz kurz mal: Abschwächungsintensivierung durch feste Muster mit mal. In: Held, Gisela (Hrsg.), *Partikeln und Höflichkeit*, S. 179–201. Frankfurt a. Main: Lang.

Clift, Rebecca (2016): *Conversation Analysis*. Cambridge: CUP.

Couper-Kuhlen, Elizabeth (2014): What does grammar tell us about action? In: *Pragmatics*, 24(3):623–647.

Couper-Kuhlen, Elizabeth und Sandra A. Thompson (i. d. B.): Ratschläge in der Alltagskommunikation. Zur Verwendung einer sedimentierten Form im Englischen. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Craven, Alexandra und Jonathan Potter (2010): Directives: entitlement and contingency in action. In: *Discourse Studies*, 12(4):419–442.

Croft, William (2010): Construction grammar. In: Geeraerts, Dirk und Hubert Geluykens (Hrsg.), *Handbook of Cognitive Linguistics*, S. 463–508. Oxford: OUP.

Croft, William und Donald A. Cruse (2004): *Cognitive Linguistics*. Cambridge: CUP.

Curl, Traci S. (2006): Offers of assistance: Constraints on syntactic design. In: *Journal of Pragmatics*, 38(8):1257–1280.

De Stefani, Elwys und Anne-Danièle Gazin (2014): Instructional sequences in driving lessons: Mobile participants and the temporal and sequential organization of actions. In: *Journal of Pragmatics*, 65:63–79.

Deppermann, Arnulf (1999): *Gespräche analysieren*. Opladen: Leske+Budrich.

Deppermann, Arnulf (2006): *Construction Grammar* – Eine Grammatik für die Interaktion? In: Deppermann, Arnulf, Reinhard Fiehler und Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.), *Grammatik und*

Interaktion. Untersuchungen zum Zusammenhang von grammatischen Strukturen und Gesprächsprozessen, S. 43–65. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
Deppermann, Arnulf (2007): *Grammatik und Semantik aus gesprächsanalytischer Sicht*. Berlin: de Gruyter.
Deppermann, Arnulf (2011): Konstruktionsgrammatik und Interaktionale Linguistik: Affinitäten, Komplementaritäten und Diskrepanzen. In: Lasch, Alexander und Alexander Ziem (Hrsg.), *Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze*, S. 205–238. Tübingen: Stauffenburg.
Deppermann, Arnulf (2015): When recipient design fails: Egocentric turn-design of instructions in driving school lessons leading to breakdowns of intersubjectivity. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 16:63–101.
Deppermann, Arnulf (2018a): Instruction practices in German driving lessons: Differential uses of declaratives and imperatives. In: *International Journal of Applied Linguistics*, 28(2):265–282.
Deppermann, Arnulf (2018b): Sprache in der multimodalen Interaktion. In: Deppermann, Arnulf und Silke Reineke (Hrsg.), *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*, S. 51–86. Berlin: de Gruyter.
Deppermann, Arnulf und Mechthild Elstermann (2008): Lexikalische Bedeutung oder Konstruktionsbedeutungen? Eine Untersuchung am Beispiel von Konstruktionen mit ‚verstehen'. In: Stefanowitsch, Anatol und Kerstin Fischer (Hrsg.), *Konstruktionsgrammatik II. Von der Konstruktion zur Grammatik*, S. 103–133. Tübingen: Stauffenburg.
Deppermann, Arnulf, Helmuth Feilke und Angelika Linke (Hrsg.) (2016a): *Sprachliche und kommunikative Praktiken. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2015*. Berlin: de Gruyter.
Deppermann, Arnulf, Helmuth Feilke und Angelika Linke (2016b): Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In: Deppermann, Arnulf, Helmuth Feilke und Angelika Linke (Hrsg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2015*, S. 1–23. Berlin: de Gruyter.
Deppermann, Arnulf und Susanne Günthner (2015): Introduction: Temporality in interaction. In: Deppermann, Arnulf und Susanne Günthner (Hrsg.), *Temporality in Interaction*, S. 1–23. Amsterdam: John Benjamins.
Donhauser, Karin (1986): *Der Imperativ im Deutschen: Studien zur Syntax und Semantik des deutschen Modussystems*. Hamburg: Buske.
Duden (2016): *Die Grammatik*. Berlin: Bibliographisches Institut.
Feilke, Helmuth (1996): *Sprache als soziale Gestalt*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
Fischer, Kerstin (2010): Beyond the sentence: Constructions, frames and spoken interaction. In: *Constructions and Frames*, 2(2):185–207.
Fischer, Kerstin (2015): Conversation, Construction Grammar, and cognition. In: *Language and Cognition*, 7:563–588.
Fox, Barbara A. (2007): Principles shaping grammatical practices: an exploration. In: *Discourse Studies*, 9(3):299–318.
Fox, Barbara A. und Trine Heinemann (2016): Rethinking format: an examination of requests. In: *Language in Society*, 45(4):499–531.
Fox, Barbara A. und Robert Jaspersen (1995): A syntactic exploration of repair in English conversation. In: Davis, Philip W. (Hrsg.), *Alternative Linguistics*, S. 77–134. Amsterdam: John Benjamins.
Franke, Wilhelm (1983): *Insistieren*. Göppingen: Kümmerle.

Goldberg, Adele (1995): *Constructions. A construction grammar approach to argument structure*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
Goldberg, Adele (2003): Constructions: a new theoretical approach to language. In: *Trends in Cognitive Sciences*, 7(5):219–224.
Goldberg, Adele (2006): *Constructions at Work: the nature of generalization in language*. Oxford: OUP.
Goodwin, Marjorie Harness (2006): Participation, Affect, and Trajectory in Family Directive/Response Sequences. In: *Text and Talk*, 26(4/5):513–542.
Goodwin, Marjorie Harness und Asta Cekaite (2013): Calibration in directive/response sequences in family interaction. In: *Journal of Pragmatics*, 46(1):122–138.
Günthner, Susanne (2006): Von Konstruktionen zu kommunikativen Gattungen: Die Relevanz sedimentierter Muster für die Ausführung kommunikativer Aufgaben. In: *Deutsche Sprache*, 34(1/2):173–190.
Günthner, Susanne (2008): Projektorkonstruktionen im Gespräch: Pseudoclefts, die Sache ist-Konstruktionen und Extrapositionen mit es. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 9:86–114. Online verfügbar unter: www.gespraechsforschung-online.de/heft2008/ga-guenthner.pdf.
Günthner, Susanne (2010a): Konstruktionen in der kommunikativen Praxis – Zur Notwendigkeit einer interaktionalen Anreicherung konstruktionsgrammatischer Ansätze. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 37(3):402–426.
Günthner, Susanne (2010b): Sprache und Sprechen im Kontext kultureller Praktiken. Facetten einer Anthropologischen Linguistik. In: Meyer, Silke und Armin Owzar (Hrsg.), *Disziplinen der Anthropologie*, S. 121–144. Frankfurt: Waxmann.
Günthner, Susanne (2011): Konstruktionen in der gesprochenen Sprache. In: Habscheid, Stephan (Hrsg.), *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation*, S. 296–313. Berlin: de Gruyter.
Günthner, Susanne (2016): Praktiken erhöhter Dialogizität: Onymische Anredeformen als Gesten personifizierter Zuwendung. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 44(3):406–436.
Günthner, Susanne (2017): Diskursmarker in der Interaktion – Formen und Funktionen univerbierter guck mal- und weißt du-Konstruktionen. In: Blühdorn, Hardarik et al. (Hrsg.), *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*, S. 103–130. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
Günthner, Susanne (2018): Routinisierte Muster in der Interaktion. In: Deppermann, Arnulf und Silke Reineke (Hrsg.), *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*, S. 29–50. Berlin: de Gruyter.
Günthner, Susanne und Katharina König (2016): Kommunikative Gattungen in der Interaktion: Kulturelle und grammatische Praktiken im Gebrauch. In: Deppermann, Arnulf, Helmuth Feilke und Angelika Linke (Hrsg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken*, S. 177–204. Berlin: de Gruyter.
Günthner, Susanne und Hubert Knoblauch (1994): ‚Forms are the food of faith'. Gattungen als Muster kommunikativen Handelns. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 4:693–723.
Haddington, Pentti et al. (Hrsg.) (2014): *Multiactivity in social interaction: Beyond multitasking*. Amsterdam: Benjamins.
Heinemann, Trine und Jakob Steensig (2017): Three imperative action formats in Danish talk-in-interaction: The case of imperative + modal particles bare and lige. In: Sorjonen, Marja-

Leena, Liisa Raevaara und Elizabeth Couper-Kuhlen (Hrsg.), *Imperative turns at talk. The design of directives in action*, S. 139–173. Amsterdam: Benjamins.
Heritage, John (2010): Conversation Analysis: Practices and Methods. In: Silverman, David (Hrsg.), *Qualitative Sociology*, S. 208–230. London: Sage, 3. Aufl.
Imo, Wolfgang (2007): *Construction-Grammar und Gesprochene-Sprache Forschung*. Tübingen: Niemeyer.
Imo, Wolfgang (2011): Die Grenzen von Konstruktionen: Versuch einer granularen Neubestimmung des Konstruktionsbegriffs der Construction Grammar. In: Engelberg, Stefan, Anke Holler und Kristel Proost (Hrsg.), *Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik. (Jahrbuch 2010 des IDS)*, S. 113–148. Berlin: de Gruyter.
Imo, Wolfgang (2015): Interactional Construction Grammar. In: *Linguistic Vanguard*, 1(1):69–77.
Kay, Paul und Charles J. Fillmore (1999): Grammatical constructions and linguistic generalizations: The What's X doing Y? construction. In: *Language*, 75(1):1–33.
Langacker, Ronald W. (1987): *Foundations of cognitive grammar. Vol. 1: Theoretical prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press.
Langacker, Ronald W. (2008): *Cognitive Grammar*. Oxford: OUP.
Lindwall, Oskar, Gustav Lymer und Christian Greiffenhagen (2015): The sequential analysis of instruction. In: Markee, Numa (Hrsg.), *The handbook of classroom discourse and interaction*, S. 142–157. Hoboken, NJ: Wiley.
Linke, Angelika (i. d. B.): Musterwandel als Indikator für soziokulturellen Wandel. Ein Abriss zur Veränderung von Grussformeln vom 17. zum 21. Jahrhundert. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.
Luckmann, Thomas (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 27:191–211.
Mondada, Lorenza (2011): The situated organisation of directives in French: Imperatives and action coordination in video games. In: *Nottingham French Studies*, 50(2):19–50.
Mondada, Lorenza (2013): Coordinating mobile action in real time: the timely organization of directives in video games. In: Haddington, Pentti, Lorenza Mondada und Maurice Nevile (Hrsg.), *Interaction and mobility*, S. 300–341. Berlin: de Gruyter.
Mondada, Lorenza (2017): Imperatives in action. In: Couper-Kuhlen, Elizabeth, Liisa Raevaara und Marja-Leena Sorjonen (Hrsg.), *Imperatives in interaction*, S. 65–101. Amsterdam: John Benjamins.
Mondada, Lorenza (2018): Driving instruction at high speed on a race circuit: Issues in action formation and sequence organization. In: *International Journal of Applied Linguistics*, 28(2):304–325.
Östman, Jan-Ola (2015): From Construction Grammar to Construction Discourse… and back. In: Bücker, Jörg, Susanne Günthner und Wolfgang Imo (Hrsg.), *Konstruktionsgrammatik V: Konstruktionen im Spannungsfeld von sequenziellen Mustern, kommunikativen Gattungen und Textsorten*, S. 15–44. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
Proske, Nadine (2014): °h ach KOMM; hör AUF mit dem klEInkram. Die Partikel komm zwischen Interjektion und Diskursmarker. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 15:121–160.
Proske, Nadine (2017): Zur Funktion und Klassifikation gesprächsorganisatorischer Imperative. In: Blühdorn, Hardarik et al. (Hrsg.), *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*, S. 73–101. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.

Raffelsiefen, Renate (2002): Imperatives: the relation between meaning and form. In: Restle, David und Dietmar Zaefferer (Hrsg.), *Sounds and systems: studies in structure and change*, S. 319–345. Berlin: Mouton de Gruyter.
Rauniomaa, Mirka (2017): Assigning roles and responsibilities. In: Sorjonen, Marja-Leena, Liisa Raevaara und Elizabeth Couper-Kuhlen (Hrsg.), *Imperative Turns at Talk: The design of directives in action*, S. 325–355. Amsterdam: John Benjamins.
Raymond, Geoffrey (2003): Grammar and social organization: Yes/no interrogatives and the structure of responding. In: *American Sociological Review*, 68:939–967.
Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 32:182–201.
Rossi, Giovanni (2012): Bilateral and unilateral requests: The use of imperatives and mi x? interrogatives in Italian. In: *Discourse Processes*, 49:426–458.
Rossi, Giovanni (2015): *The request system in Italian interaction*. PhD Thesis, Radboud University, Nijmegen.
Schatzki, Theodore R., Karin Knorr Certina und Eike von Savigny (Hrsg.) (2001): *The practice turn in contemporary theory*. London: Routledge.
Schegloff, Emanuel A. (1984): On some questions and ambiguities in conversation. In: Atkinson, John Maxwell und John Heritage (Hrsg.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis*, S. 28–52. Cambridge: CUP.
Schegloff, Emanuel A. (1996): Turn organization. One intersection of grammar and interaction. In: Ochs, Elinor, Emanuel A. Schegloff und Sandra A. Thompson (Hrsg.), *Interaction and grammar*, S. 52–133. Cambridge: CUP.
Schegloff, Emanuel A. (1997): Practices and actions. Boundary cases of other-initiated repair. In: *Discourse Processes*, 23(3):499–545.
Schmidt, Thomas (2018): Gesprächskorpora. In: Kupietz, Marc und Thomas Schmidt (Hrsg.), *Korpuslinguistik*, S. 209–230. Berlin: de Gruyter.
Selting, Margret (2016): Praktiken des Sprechens und Interagierens im Gespräch aus der Sicht von Konversationsanalyse und Interaktionaler Linguistik. In: Deppermann, Arnulf, Helmuth Feilke und Angelika Linke (Hrsg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken*, S. 27–56. Berlin: de Gruyter.
Sorjonen, Merja-Leena (2017): Imperatives and responsiveness in Finnish conversation. In: Sorjonen, Marja-Leena, Liisa Raevaara und Elizabeth Couper-Kuhlen (Hrsg.), *Imperative turns at talk. The design of directives in action*, S. 241–270. Amsterdam: Benjamins.
Stevanovic, Melisa (2017): Managing compliance in violin instruction. The case of the Finnish clitic particles -pA and -pAs in imperatives and hortatives. In: Sorjonen, Marja-Leena, Liisa Raevaara und Elizabeth Couper-Kuhlen (Hrsg.), *Imperative turns at talk. The design of directives in action*, S. 357–380. Amsterdam: Benjamins.
Stevanovic, Melisa und Anssi Peräkylä (2012): Deontic authority in interaction: the right to announce, propose, and decide. In: *Research on Language and Social Interaction*, 45(4):297–321.
Stivers, Tanya und Federico Rossano (2010): Mobilizing Response. In: *Research on Language and Social Interaction*, 43(1):3–31.
Stukenbrock, Anja (2015): *Deixis in der face-to-face Interaktion*. Berlin: de Gruyter.
Stukenbrock, Anja (i. d. B.): Mit Blick auf die Geste – multimodale Verfestigungen in der Interak-tion. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Thompson, Sandra A., Barbara A. Fox und Elizabeth Couper-Kuhlen (2015): *Grammar in Everyday Talk: Building Responsive Actions*. Cambridge: CUP.
Vine, Bernadette (2009): Directives at work: Exploring the contextual complexity of workplace directives. In: *Journal of Pragmatics*, 41(7):1395–1405.
Zifonun, Gisela, Ludger Hoffmann und Bruno Strecker (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter.
Zinken, Jörg (2016): *Requesting responsibility. The morality of grammar in Polish and English family interaction*. Oxford: OUP.
Zinken, Jörg und Arnulf Deppermann (2017): A cline of visible commitment in the situated design of imperative turns. Evidence from German and Polish. In: Sorjonen, Marja-Leena, Liisa Raevaara und Elizabeth Couper-Kuhlen (Hrsg.), *Imperative turns at talk. The design of directives in action*, S. 27–63. Amsterdam: Benjamins.
Zinken, Jörg und Eva Ogiermann (2013): Responsibility and action. Invariants and diversity in object requests in Polish and British English interaction. In: *Research on Language and Social Interaction*, 46(3):256–276.

Anja Stukenbrock

Mit Blick auf die Geste – multimodale Verfestigungen in der Interaktion

1 Einleitung

In der Interaktionalen Linguistik herrscht ein breiter Konsens, dass Grammatik und Interaktion in einem sich wechselseitig bedingenden Verhältnis stehen (vgl. Auer i. d. B.; Couper-Kuhlen/Selting 2001; Couper-Kuhlen/Thompson i. d. B.; Deppermann i. d. B.; Deppermann/Fiehler/Spranz-Fogasy 2006; Günthner/Imo 2006; Selting/Couper-Kuhlen 2000). Grammatische Strukturen sind auf die Interaktion zugeschnitten und in historischen Sedimentierungsprozessen aus ihr hervorgegangen. Folglich weisen Grammatik und Interaktion fundamentale strukturelle Homologien auf (Auer 2005: 7). Aus Sicht der Konversationsanalyse, der Ethnomethodologie und der Interaktionalen Linguistik bilden neben der gesprochenen Sprache körperlich-visuelle Ausdrucksressourcen wie Gestik, Mimik, Blickverhalten, Körperbewegungen, Objektmanipulation etc. einen konstitutiven Bestandteil sozialer Interaktion. Ungeklärt ist allerdings die Frage, inwieweit multimodale Phänomene zur Grammatikbeschreibung dazugehören. Während die Prosodie in konstruktionsgrammatischen Darstellungen zum Bestandteil von grammatischen Einheiten bzw. Konstruktionen gerechnet wird (Auer 2006), ist die Integration leiblicher Ausdrucksressourcen und Praktiken, von Räumlichkeit und Materialität in die Grammatik umstritten. Konstruktionsgrammatische Bemühungen um eine multimodal erweiterte Auffassung von Konstruktionen (vgl. Zima 2014, Zima 2017; Zima/Bergs 2017) erweisen sich nur dann als überzeugend, wenn verbale und leibliche Komponenten über statistische Kookkurrenz-Häufigkeiten hinaus als „‘non-accidental’" (Ningelgen/Auer 2017: 1) gelten können, einen essentiellen Beitrag zur Konstruktion leisten und Teil des linguistischen Wissens sind.

Welche in der Interaktion rekurrent begegnenden multimodalen Gestalten tatsächlich eine grammatische Einheit bilden oder unterwegs sind zur Grammatikalisierung (Auer i. d. B.; Hopper/Traugott 1993), ist daher anhand empirischer Untersuchungen erst noch nachzuweisen und keineswegs für das gesamte Inventar verbaler und kookkurrenter leiblicher Praktiken zu postulieren, selbst wenn ein ausgesprochen weiter Grammatikbegriff zugrunde gelegt würde. Hingegen zeigen Untersuchungen zum primordialen Gebrauch demonstrativer, lokal- und modaldeiktischer Ausdrücke in der *face-to-face*-Interaktion (Stukenbrock 2009a, b, 2010, 2014, 2015), dass es Klassen von linguistischen Elementen gibt, die qua

https://doi.org/10.1515/9783110637502-010

Zugehörigkeit zum Zeigfeld der Sprache (Bühler 1965 [1934]) in ihrem Entstehungs- und Grammatikalisierungsprozess multimodal konstituiert sind und bei denen verbale und leibliche Komponenten einen essentiellen Bestandteil der Konstruktion bilden.

Bereits Goodwin (1996) argumentiert in seinem Aufsatz „Transparent Vision“ für ein über die Satzgrammatik hinausgehendes Verständnis von Grammatik und schlägt das Konzept einer „interactionally situated grammar“ vor: „[T]he scope of the term grammar will not be limited to phenomena within the stream of speech, but will also encompass structures providing for the organization of endogenous activity systems within which strips of talk are embedded“ (Goodwin 1996: 370). Am Beispiel sogenannter „prospective indexicals“ (Goodwin 1996: 384), einer Gruppe grammatisch heterogener Ausdrücke, die von Nominalphrasen über deiktische Ausdrücke bis zu *response cries* (Goffman 1981) reichen, weist er nach, dass deren Bedeutung erst prospektiv und reflexiv im emergent von den Beteiligten konstituierten lokalen Aktivitätskontext interaktiv hervorgebracht wird. Problematisch bleibt dabei jedoch der unklare Grammatikbegriff, dessen Ausweitung über die Satzgrenzen hinaus nicht dahingehend bestimmt wird, welche Bestandteile des interaktiven Feldes mit zu integrieren und wo die Grenzen zu ziehen seien.

Auch jüngste konversationsanalytische Versuche, den Grammatikbegriff dergestalt auszuweiten, dass Körperbewegungen (Keevallik 2018) in die grammatische Strukturbeschreibung mit eingehen sollen, stehen vor dem Dilemma potenzieller Grenzenlosigkeit und der Gefahr eines schließlich ins Metaphorische ausgedehnten Grammatikbegriffs (Couper-Kuhlen 2018: 24). In ihrer Replik auf Keevallik argumentiert Couper-Kuhlen, dass positionelle Sensibilität von Grammatik („positional sensitivity of grammar“; vgl. auch Schegloff 1996) zwar leibliches Verhalten miteinschließen und dass Letzteres zweifelsohne in grammatisch projizierten Slots auftreten könne. Dies führe aber nicht zu dem Schluss, leibliche Praktiken seien selbst grammatisch: „Grammar must be able to account for the slot but not necessarily for what fills it“ (Couper-Kuhlen 2018: 24). Entsprechend unterscheidet Auer zwischen Projektionen in der Grammatik und Projektionen in der Interaktion: Während Erstere auf grammatischem Wissen über formale Organisationsprinzipien und daraus abgeleiteten Fortsetzungserwartungen basieren, gründen Letztere im Wissen der Beteiligten über die Sequenzierung von Aktivitäten (Auer 2005: 27). Grammatische Strukturen können Projektionen aufbauen, die durch leibliche Praktiken eingelöst werden, der umgekehrte Fall hingegen, dass spezifische grammatische Strukturen durch sequenziell vorangehende leibliche Aktivitäten projiziert werden, erweist sich interaktionslinguistisch als problematisch.

Hinzu kommt das Problem, dass sich Beobachtungen zum reflexiven Konstitutionszusammenhang von konkreten grammatischen Ressourcen und lokal emergierenden leiblichen, räumlichen und temporalen Interaktionskontexten nicht ohne Weiteres auf die umfangreichen Erkenntnisse der Grammatikalisierungsforschung beziehen lassen. Letztere hat die Emergenz grammatischer Elemente und Strukturen aus lexikalischen Einheiten im Diskurs beschrieben und Grammatikalisierungsparameter zum Nachweis (verschiedener Stadien) von Grammatikalisierungsprozessen definiert (Diewald 1997; Lehmann 1995; Hopper/Traugott 1993), die sich in ganz anderen zeitlichen Dimensionen, oft über Jahrhunderte hinweg, vollziehen. So argumentiert Streeck (2018) in Auseinandersetzung mit Keevallik (2018), dass der Nachweis einer Entstehung von Grammatik aus leiblichen Handlungen und Aktivitätskontexten zum einen kontextspezifische Einzeldarstellungen übersteigen und kontextunabhängigere Beschreibungen leisten müsse. Zum anderen erfordere er historische Analysen zur Emergenz grammatischer Strukturen über größere Zeitspannen hinweg.

Die folgende Untersuchung leistet einen Beitrag zu dieser Diskussion, indem sie multimodale Verfestigungen analysiert, die sich im Verlauf der Interaktionsgeschichte zwischen einer Trainerin und ihren Schülerinnen im Kontext schulischer Selbstverteidigungstrainings sedimentieren. Es soll gezeigt werden, dass diese in der lokalen Interaktion für die Beteiligten zu gestalthaften Einheiten werden, die spezifische Projektionen aufbauen. Im Gegensatz zu Keevallik (2018) wird für diese aus einer progressiven Routinisierung hervorgehenden Sedimentierungen jedoch nicht der Status grammatikalisierter Einheiten bzw. Strukturen reklamiert, sondern an der Unterscheidung zwischen Grammatikalisierung als Herausbildung kontextunabhängiger Formen einerseits und aus Routinisierung und Sedimentierung hervorgehenden Formaten anderseits festgehalten. Letztere mögen unter Umständen einen Grammatikalisierungprozess durchlaufen, bei dem neben der formalen Reduktion weitere Veränderungen auf dem Kontinuum der Grammatikalisierungsparameter betroffen sind, oder sie verschwinden wieder.

Nach einem kurzen Abschnitt zu Multimodalität in Instruktionen widmet sich die empirische Analyse erstens einer multimodalen Konstruktion, deren verbale Komponente das Modaldeiktikon *so* bildet und die in den Instruktionen der Trainerin eine zentrale interpersonelle Koordinierungsfunktion ausübt. Zweitens werden die sich im mikrointeraktionsgeschichtlichen Verlauf herausbildenden Routinisierungen, temporalen Verdichtungen und formalen Reduktionen im Instruktionsformat betrachtet, die als Ergebnis eines lokalen Sedimentierungsprozesses aufgefasst werden.

2 Multimodalität in Instruktionen

Als grundlegende Eigenschaft von *face-to-face*-Interaktion spielt die Multimodalität in mündlichen Instruktionen kopräsenter Interaktionspartner eine herausgehobene Rolle. Eine Person in etwas zu unterweisen, sie zu instruieren, *was* sie tun soll, was sie *wann* und *wie* tun soll (Stukenbrock 2014), ist eine Aktivität, die grundlegend auf eine interaktionsräumliche Konfiguration angewiesen ist, die Goffman „an eye-to-eye ecological huddle" (Goffman 1963: 95) genannt hat. Sie gewährleistet eine visuelle Orientierung der Interaktionsbeteiligten aufeinander, ermöglicht ihnen fortwährende wechselseitige Wahrnehmung („mutual monitoring"; vgl. M. Goodwin 1980) sowie Momente der „Wahrnehmungswahrnehmung" (Luhmann 1984; Hausendorf 2003; Stukenbrock 2009a, 2015). Wechselseitige Wahrnehmung ist für die Beteiligten besonders in Instruktionssequenzen relevant, deren Vermittlungsgegenstand körperliche Praktiken (Bewegungsabläufe, instrumentelle Handlungen, Handhabung von Objekten etc.) darstellen. Leibliche Ausdrucksressourcen werden in Verbindung mit Sprache als integraler Bestandteil multimodaler Äußerungskonstruktion und Handlungskonstitution mobilisiert. Zugleich konstituieren Körper, Körperbewegungen, körperliche Verhaltensweisen, deren Möglichkeiten und Grenzen thematisch den Gegenstand von Kommunikation, Demonstration und Evaluation. Leibliches ist sowohl Medium als auch Gegenstand multimodaler Instruktionssequenzen, wobei der Leib von instruierender und instruierter Person in ein spezifisches Verhältnis der Zwischenleiblichkeit treten (Meyer/Streeck/Jordan 2017).

In der ethnomethodologischen und konversationsanalytischen Forschungsliteratur werden Instruktionen sequenziell als Paarsequenzen beschrieben. Demnach fordert der erste Paarteil, von Garfinkel (2002 [1967]) „instruction", von Goodwin (2006) und Mondada (2011) als „directive" bezeichnet, als zweiten Paarteil die von Goodwin „response", Garfinkel „instructed" bzw. „following" und von Mondada „complying action" genannte Folgehandlung. Videoanalytische Untersuchungen zu multimodalen Instruktionssequenzen zeigen, dass die konditionell relevant gesetzten zweiten Paarteile oftmals nicht als sprachliche Äußerungen, sondern leiblich realisiert werden (Lindwall/Ekström 2012; Mondada 2009, 2011; De Stefani/Gazin 2014; Rauniomaa/Keisanen 2012; Stukenbrock 2014).

Gegenstand der folgenden Untersuchung sind mündliche Instruktionssequenzen, die im institutionellen Rahmen schulischer Interaktion vollzogen werden. Erklären, Zeigen und Demonstrieren (Stukenbrock 2009b) sind die dominanten, institutionell verankerten Aktivitäten, die an bestimmte Rollen, Beteiligungsformate und sequenzielle Strukturen gebunden sind.

Datengrundlage bilden 12 Stunden Videoaufnahmen von Selbstverteidigungskursen für 12- bis 16-jährige Mädchen, die an verschiedenen deutschen Schulen durchgeführt wurden und die Vermittlung körperlicher Techniken und Fähigkeiten zur Abwehr eines Aggressors in bedrohlichen Situationen (Bushaltestelle, nächtlicher Heimweg etc.) zum Gegenstand haben. Die Kursstunden vollziehen sich in aufeinander aufbauenden Phasen (Demonstrationsphasen, Präparationsphasen, Übungsphasen, Erläuterungsphasen, Revisionsphasen, Reflexionsphasen), in denen unterschiedliche Beteiligungsformate auftreten. Solodemonstrationen der Trainerin werden ergänzt durch Partnerdemonstrationen, in denen eine Assistentin eine komplementäre Rolle übernimmt und unter der Regie der Trainerin mit ihr gemeinsam bestimmte Bewegungsabläufe vorführt. Die Schülerinnen werden in Solo-, Partner- und chorisch organisierten Übungen Schritt für Schritt an die zu lernenden Bewegungsmuster herangeführt. Dabei variieren Typus, Komplexität und Reichweite, sprachliche und körperliche Realisierungsformate der Instruktionen. Während in frühen Phasen zunächst kleinteilig Einzelbewegungen demonstriert und geübt werden, treten in späteren Phasen zunehmend komplexere Bewegungsformate und -abläufe hinzu, die sich aus den zuvor geübten Einzelpraktiken zusammensetzen. Damit gehen unterschiedliche räumliche Arrangements der Gruppen und Untergruppen in der Turnhalle einher.

Multimodale Instruktionen der Trainerin und instruierte Folgehandlungen der Mädchen treten in zwei unterschiedlichen Sequenzformaten auf. Den ersten Typ bilden instruierende Handlungen, in denen die Trainerin verbale Erklärungen und leibliche Demonstrationen miteinander kombiniert und zu dem Zweck enaktiert, dass sie von den Mädchen zunächst nur wahrgenommen und als Vorausschau auf künftige Übungssequenzen wahrgenommen, aber nicht unmittelbar nachgemacht werden. Diese kontrastieren mit einem zweiten Sequenztyp, in dem von Erklärungen begleitete leibliche Demonstrationen als instruierender erster Paarteil gestaltet werden, der als zweiten Paarteil eine von den Schülerinnen kollektiv auszuführende instruierte Handlung konditionell relevant macht, die unmittelbar auf den ersten Paarteil zu erfolgen hat. Die im Folgenden präsentierten Analysen beziehen sich ausschließlich auf den zweiten Sequenztyp, bei dem sich an die multimodale Instruktion aus leiblicher Demonstration und begleitender Verbalinstruktion direkt die gemeinsame, chorische Ausführung der Schülerinnen anschließt. Es wird gezeigt, dass die instruierende Handlung multimodal konstituiert ist und als solche im interaktionsgeschichtlichen Verlauf formal reduziert und temporal verdichtet wird. Dies verändert auch die temporale Beziehung zur instruierten Handlung, die ihrerseits durch mehrfache Wiederholungen quasi automatisiert wird, mit dem Ergebnis, dass schließlich die Instruktionssequenz als Ganze, d. h. die Abfolge zwischen erstem und zweitem Paarteil zwischen wiederholten Durchgängen, eine Routinisierung erfährt.

3 Analysen: Multimodale Instruktionen leiblicher Praktiken

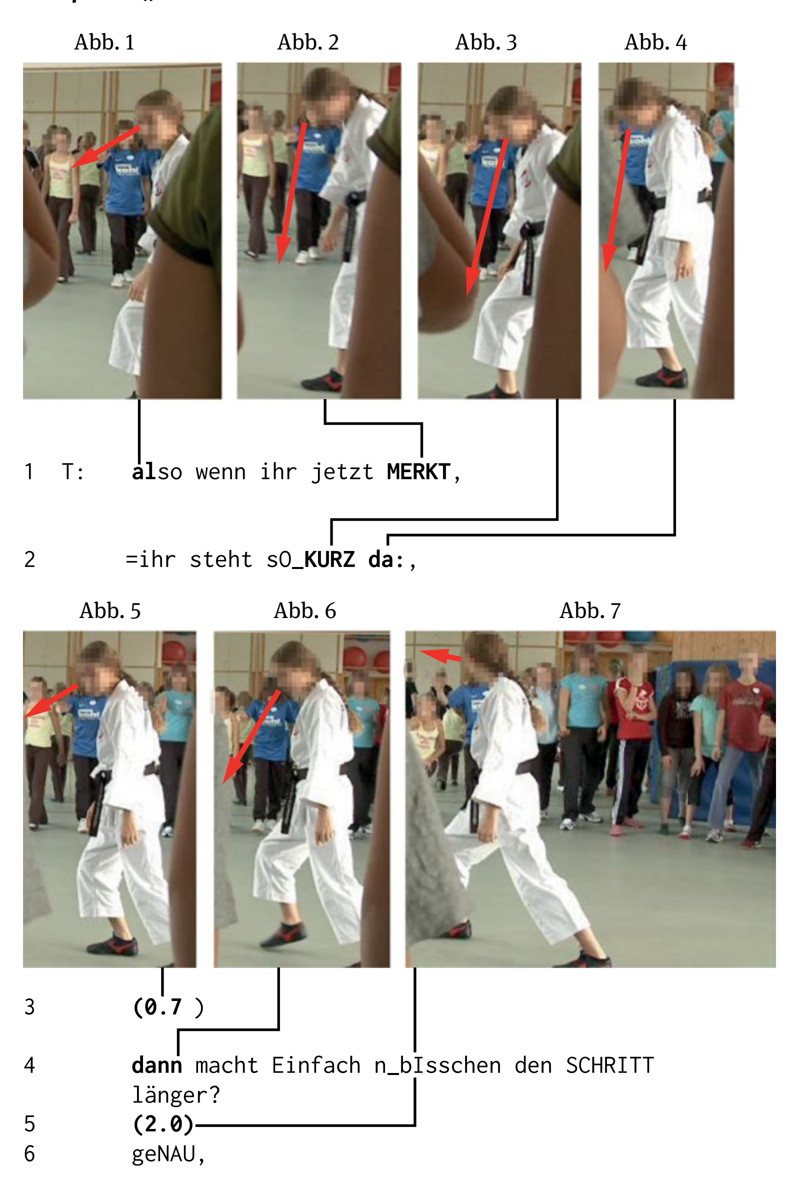
3.1 Praktiken der Vermittlung zwischen eigenem und fremdem Leib – zwischenleibliche Vermittlungspraktiken

Eine Besonderheit der analysierten Instruktionssequenzen besteht darin, dass die Instruierten nicht nur bestimmte Selbstverteidigungspraktiken lernen, die in den jeweiligen Sequenzen den konkreten Vermittlungsgegenstand des übergreifenden Lernziels erfolgreicher Selbstverteidigung bilden. Die These lautet, dass sie dabei zugleich eine spezifische leibgebundene Aneignungspraktik erwerben, die im Folgenden als Praktik des Merkens im Sinne von ‚Spüren' bezeichnet wird. Diese Bezeichnung greift ethnomethodologisch auf eine Redeweise der Trainerin zurück.

Das erste Beispiel stammt aus der ersten Trainingsstunde mit einer neuen Mädchengruppe. Das Ziel dieser Einstiegsstunde besteht darin, dass die Mädchen lernen, Stimme und Körper zu mobilisieren und als Ressource zur Abwehr eines (männlichen) Aggressors einzusetzen. Diese Aufgabe wird in unterschiedliche Teilaufgaben zerlegt, die zunächst als Einzelkomponenten vermittelt und trainiert und am Ende zum übergeordneten Ganzen einer multimodalen Gestalt verbunden werden. Die Teilaufgaben bestehen aus zu erlernenden Bewegungen, Schreien und kombinierten Laut-Bewegungs-Mustern.

In der folgenden Übungsphase geht es darum, entschlossen einen Schritt nach vorne zu machen. Als Untereinheit, Vorbedingung und präparatorische Teilkomponente gehört dazu, zunächst einen festen Stand auf dem Boden einzunehmen, bei dem Füße und Beine in eine bestimmte Position gebracht werden. In einer späteren Übungsphase werden Arme und Stimme integriert. Die Analyse fokussiert auf die Verfahren, mittels derer die Trainerin die körperliche Demonstration in die emergierende Verbaläußerung integriert und dergestalt relevant setzt, dass ihre Rezipientinnen verstehen, was sie in welchem Moment wahrnehmen und später in ihr eigenes Körper- und Aktionsschema integrieren sollen. Die instruierende Handlung der Trainerin erstreckt sich von Zeile 1 bis Zeile 4. Auf sie folgt in der 2-sekündigen Pause die instruierte Handlung der Mädchen, die im dritten Schritt von der Trainerin mit *geNAU* (Z. 6) ratifiziert wird:

Beispiel 1: „sO KURZ da:“



Zu Beginn der Instruktion blickt die Trainerin in die Runde ihrer Adressatinnen (Abb. 1). Im Verlauf der ersten Turnkonstruktionseinheit richtet sie ihre visuelle Aufmerksamkeit ostentativ nach unten auf ihre Füße (Abb. 2). Mit diesem zeigenden Blick (Stukenbrock 2015: 177–192) stellt die Trainerin den relevanten Wahr-

nehmungsraum für den folgenden Teil der Instruktion her und projiziert weitere Aktivitäten in ihrem leiblichen Umraum.

Diese erste Turnkonstruktionseinheit (*turn constructional unit*, im Folgenden TCU) besteht aus der Protasis einer Konditionalkonstruktion (Z. 1: *wenn ihr jetzt MERKT,*), deren Apodosis in Z. 4 folgt (*dann macht einfach n_bIsschen den SCHRITT länger?*). Die erste TCU endet mit einem Verb der (Selbst-)Wahrnehmung bzw. des Gewahrwerdens (Z. 1: *MERKT*), das seinerseits einen Objektsatz projiziert, der zwischen Protasis und Apodosis tritt und das Objekt bzw. den Gegenstand des zu Merkenden ausdrückt. Die Protasis (*wenn ihr jetzt MERKT,*) formuliert nicht nur die Bedingung, unter der der Sachverhalt in der Apodosis eintritt, sondern neben der konditionalen Lesart ergibt sich eine temporale, deiktisch auf die Sprechzeit der emergierenden Äußerung bezogene Lesart (vgl. die Markierung durch das hier allerdings bereits verblasste proximale Temporaldeiktikon *jetzt*), derzufolge die Mädchen zu einem aktiven Vollzug der in der Protasis formulierten Praktik des Merkens aufgefordert werden. Das, worauf dieses Merken zu richten sei, wird erst im Objektsatz ausgedrückt.

Über die syntaktische Projektionskraft dieses Verbs verdient dessen Semantik besondere Beachtung. Ich bezeichne es als *Verb des Gewahrwerdens*, das in Verbindung mit dem – valenzgrammatisch geforderten – Objektperzept als zentrale Komponente ein Moment leiblicher Selbstwahrnehmung beinhaltet, die als solche kognitiv zugänglich gemacht werden kann. Mit anderen Worten ist nicht nur das, *was* bemerkt wird, als Reflexionsobjekt zugänglich und benennbar, sondern der Prozess, in den das leiblich konstituierte Subjekt aktiv involviert ist und durch den es sich beständig und emergent konstituiert, kann und soll selbst bemerkt werden.

Etymologisch leitet sich das Verb merken aus germanisch **mark-ija* mit der Bedeutung ‚merken, kennzeichnen' (Kluge 1989) her. Grimm gibt als lateinische Übersetzungen *notare*, *animadvertere* und *memoria tenere* an und nennt als „die ursprüngliche bedeutung: mit einem zeichen versehen, kenntlich machen" (DWB online).

Demjenigen, worauf die durch das Verb *merken* geforderte Objektergänzung referiert, wird durch die Verbsemantik phänomenologisch ein spezifischer Status zugeschrieben: Es handelt sich um eine besondere Art von Perzept, das erstens markiert, mit einem wahrnehmbaren Zeichen versehen, und zweitens dasjenige ist, worauf das leiblich konstituierte, handelnde Subjekt seine äußere und innere Aufmerksamkeit, seinen Geist bzw. seine Seele (*anima*) richtet. Es stellt einen Gegenstand äußerer und innerer Aufmerksamkeit dar, der sowohl ‚außen', durch oder als etwas Äußeres, als auch ‚von innen', durch und als etwas ‚Inneres' wahrzunehmen ist. Diese *animadvertere*-Praktik eines äußerlichen und innerlichen Gewahrwerdens vollzieht sich als einheitliches, gestalthaftes Ganzes. In die-

sem Prozess der Wahrnehmung und des Selbst-Gewahrwerdens sind die Mädchen aufgefordert, das in der emergierenden Performanz der Trainerin zu Sehende in einem zwischenleiblichen Akt der Introjektion auf den eigenen Leib zu beziehen.

Im Verlauf der Instruktion wird dasjenige, dessen sich die Mädchen durch die visuelle Wahrnehmung der Aktivitäten der Trainerin am eigenen Leib gewahr werden sollen, weiter erarbeitet. Dabei verändert die Trainerin die Position von Körper und Füßen, indem sie das in Schrittlänge vorangestellte Bein etwas zurücknimmt (Abb. 3). Dieser Moment wird durch das Modaldeiktikon *sO* (Z. 2) projiziert und indiziert. Anschließend weist die Trainerin mit einer Zeigegeste auf den verengten Raum zwischen ihren Füßen (Abb. 4) und richtet auch ihren Blick weiterhin auf den von den Adressatinnen wahrzunehmenden Demonstrationsraum. In der anschließenden Pause blickt sie, während die Körperpositur eingefroren wird, zu ihren Adressatinnen (Abb. 5), die ihre vorherige Position verändern und die neue Schrittlänge ausprobieren.

Die Trainerin beendet das Adressatenmonitoring (Stukenbrock 2015, 2016), indem sie ihren Blick zu Beginn der Apodosis erneut auf den Boden richtet und damit eine körperliche Folgeaktivität projiziert. Anschließend verändert sie synchronisiert mit der verbalen Beschreibung die Position der Füße (Abb. 6). Währenddessen hält sie den Blick nach unten gerichtet. In der unmittelbar folgenden Pause (Abb. 6) reorientiert sie sich auf ihre Adressatinnen, um deren visuelle Orientierung und körperlichen Aktivitäten zu überprüfen, die sie dann ratifiziert (Z. 5: *geNAU,*). Ihren Erläuterungen zufolge ermöglicht diese Fußposition eine bessere Balance und einen festeren Stand. Indem die Mädchen ihrerseits ihre Position korrigieren, liefern sie der Trainerin ein verkörpertes Verstehensdisplay der Instruktion, die als leibliche Praktik einer festen Standeinnahme nicht nur als *knowing that*, sondern als *knowing how* (Ryle 1949, 1971) realisiert werden muss. Der Gebrauch des Modaldeiktikons *sO* (Z. 2) markiert denjenigen Moment in der leiblichen Performanz der Trainerin, in dem diese mit dem umzustellenden Bein den Boden berührt und dadurch die neu einzunehmende Position markiert (vgl. zur multimodalen Indexfunktion von *so* Streeck 2002 sowie Stukenbrock 2010, 2015: 416–440).

Wie das zweite Beispiel zeigt, ist das Problem, einen optimalen Stand einzunehmen, nicht trivial, sondern Gegenstand weiterer interaktiver Bearbeitung. Als neuer Aspekt kommt der Bezug auf die Dimensionen des eigenen Leibs hinzu. Maß genommen wird nun nicht mehr nur äußerlich, indem die Mädchen sich visuell an der Trainerin orientieren, sondern indem sie die eigenleiblichen Dimensionen begreifen:

Beispiel 2: „die füße SO auseinander“

Abb. 8



```
1    T:  ihr sollt jetzt UNgefÄhr- (0.6)
```

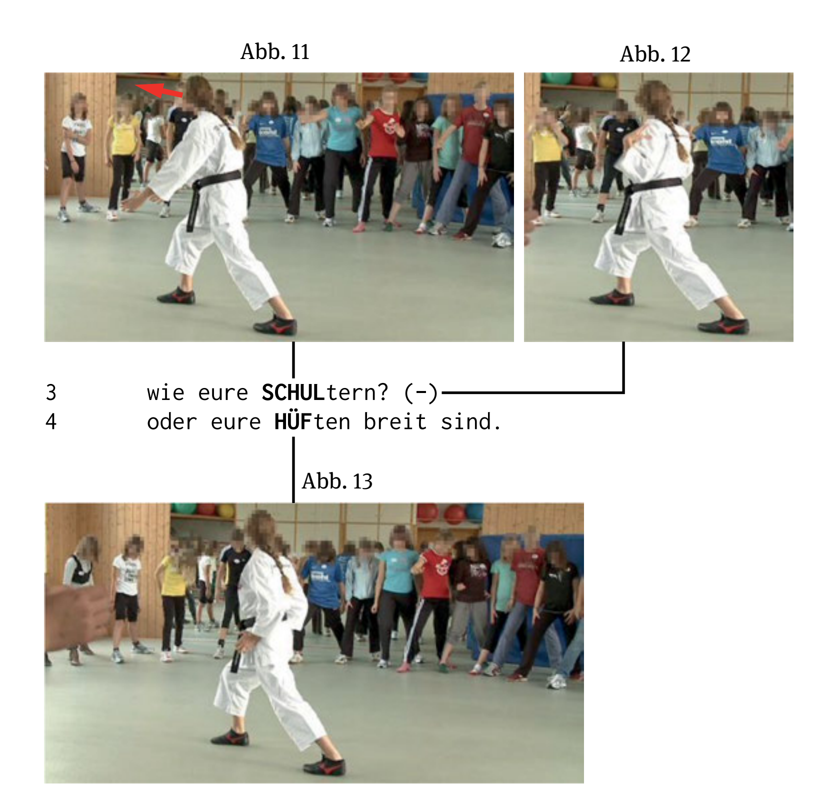
Abb. 9 Abb. 10



```
2        SO WEIT die füße SO auseinander sein
```

Zu Beginn der Sequenz befindet sich die Trainerin in der zuvor demonstrierten Position (Schrittposition, rechter Arm zur Abwehr ausgestreckt), ihr Blick ist auf die Adressatinnen gerichtet (Abb. 8). Während in der vorherigen Sequenz der Abstand zwischen vorderem und hinterem Bein erarbeitet wurde, ist nun der seitliche Abstand zwischen linkem und rechtem Fuß in Relation zum eigenen Körper Gegenstand der Demonstration.

Dazu führt die Trainerin zwei Zeigegesten am eigenen Körper aus (Abb. 9) und blickt dann ostentativ nach unten auf ihren durch die Arme begrenzten leiblichen Umraum (Abb. 10). Dabei dient das Modaldeiktikon *SO* (Z. 2) dazu, exakt die Momente in der emergierenden Instruktion zu markieren, in denen die Adressatinnen den leiblichen Demonstrationen besondere visuelle Aufmerksamkeit widmen sollen. Wie in der vorherigen Sequenz friert die Trainerin die demonstrierte Körperpositur ein, während sie ihren Blick zum Adressatenmonitoring wieder auf die Mädchen richtet (Abb. 11).



Im nächsten Zug führt sie einen Vergleich durch, der die Aufmerksamkeit der Mädchen auf die Dimensionen des eigenen Leibs mit Schultern und Hüften als maßgebenden Bezugsgrößen richtet. Das Adverbial *so*, das in der emergierenden Äußerung der Trainerin zunächst als gestisch verwendetes, d. h. eine Sprechergeste benötigendes und damit den Blick der Adressatinnen einforderndes Modaldeiktikon fungiert (vgl. zur Blickeinforderung deiktischer Ausdrücke Stukenbrock 2018a, 2018b, 2018c), wird dadurch retrospektiv als Bestandteil einer Vergleichskonstruktion (Auer 2006) reanalysiert.

Der Vergleich ist zweiteilig organisiert. In einem ersten Schritt werden zunächst die Schultern als Orientierungsgröße eingeführt (Z. 3: *wie eure SCHULtern?*). Während das Pronomen *eure* in der Nominalphrase adressatendeiktisch an die Mädchen gerichtet ist, führt die Trainerin eine Zeigegeste am eigenen Körper aus (Abb. 12), der dadurch interaktiv als leibliches Analogon der jeweils eigenleiblichen Dimensionen der Mädchenkörper hergestellt wird. Wie an der visuellen Reorientierung einiger Mädchen in Abb. 12 zu erkennen ist, suchen diese eine Refokussierung auf die eigenleiblichen Relationen nachzuvollziehen, indem sie ein Selbstmonitoring unternehmen.

Nach einer kurzen Pause setzt die Trainerin den Vergleich mit der disjunktiven Konjunktion *oder* fort und präsentiert als alternative Bezugsgröße die Hüften (Z. 4: *oder eure HÜFten breit sind.*). Dabei referiert das Possessivpronomen adressatendeiktisch auf die Mädchen, während die Zeigegesten redebegleitend am eigenen Körper ausgeführt werden (Abb. 13). Im Unterschied zur vorausgehenden, durch *so* verbaldeiktisch indizierten Demonstration hält die Trainerin ihren Blick nun durchgehend auf die Adressatinnen gerichtet (Abb. 11–13). Auch bei der Herstellung des neuen Zeigeziels blickt sie nicht auf den Gesten- und Wahrnehmungsraum, sondern zu ihren Adressatinnen. Auch wenn beim Zeigen am eigenen Körper ein die Adressatenwahrnehmung steuernder Sprecherblick aufgrund der visuellen Unzugänglichkeit bestimmter Regionen des eigenen Körpers nicht immer möglich ist (Stukenbrock 2008, 2015: 394–416), liegt der Grund für die Blickabstinenz hier nicht an der visuellen Unzugänglichkeit des Zeigeziels (Hüften der Trainerin), sondern gründet vielmehr in der interaktiv herzustellenden Relation zwischen eigenem und fremdem Leib, zwischen demonstrierendem, zeigend-gezeigtem (Trainerin) und aneignendem, inkorporierendem Leib (Mädchen). Indem die Trainerin gerade nicht wie in den vorherigen Sequenzen auf Regionen des eigenen Leibs bzw. dessen Umraum blickt, lädt sie ihre Adressatinnen auch nicht zum *gaze following* ein. Ziel von deren Aufmerksamkeitsorientierung sind in diesem Fall nicht die Hüften der Trainerin, sondern die Dimensionen des eigenen Körpers. Dies signalisiert das ununterbrochene visuelle Adressatenmonitoring, das die Trainerin im Verlauf ihrer Erläuterungen und Demonstrationen durchführt und das für die Mädchen als Prüfblick erkennbar ist.

Zwischenbilanz: Als Schlüsselressourcen zur Vermittlung zwischen eigenem und fremdem Leib und zur Herstellung einer pädagogischen Zwischenleiblichkeit, die einem durch Fremdwahrnehmung, Nachmachen und Selbstwahrnehmung zu vollziehenden, inkorporierenden Lernen dient, fungieren:
- der Gebrauch des Verbs *merken* in der Bedeutung äußeren und inneren Gewahrwerdens,
- das Modaldeiktikon *SO* als Index visuell wahrzunehmender Aktivitäten der Trainerin,
- Blickpraktiken der Trainerin, die als ostentatives Mittel die visuelle Wahrnehmung der Adressatinnen steuern und
- visuelle Monitoringpraktiken der Trainerin, mit denen diese einerseits die visuelle Wahrnehmung ihrer Adressatinnen überprüft und andererseits die korrekte Durchführung der instruierten Handlung überwacht.

3.2 Wiederholung, Verkürzung, Reduktion

Im Folgenden werden Sequenzen untersucht, in denen eine bestimmte Teilbewegung wiederholt wird. Die These lautet, dass Wiederholungen aufgrund des interaktiv aufgebauten gemeinsamen Vollzugswissens multimodale Verdichtungen und Reduktionen ermöglichen, die in der lokalen Interaktionsgeschichte, die die Beteiligten miteinander hervorbringen und gestalten, zu – *ad hoc* entstehenden – Sedimentierungen führen.

Die Beispiele (3) und (4) illustrieren zwei Instanzen derselben Demonstration. Während bei der erstmaligen Ausführung mehr Ressourcen mobilisiert und ein komplexeres Format verwendet wird, weist bereits die erste Wiederholung Spuren einer Reduktion auf. Die aus Erklärung und Demonstration bestehende Teilinstruktion der Trainerin ist als erster Paarteil gestaltet, der eine von den Schülerinnen unmittelbar auszuführende instruierte Handlung konditionell relevant macht. Sie werden aufgefordert, dem Vorbild der Trainerin folgend die Hände in einer bestimmten Weise an den Hüften zu platzieren.

Beispiel 3: „hÄnde SO in die hÜfte"

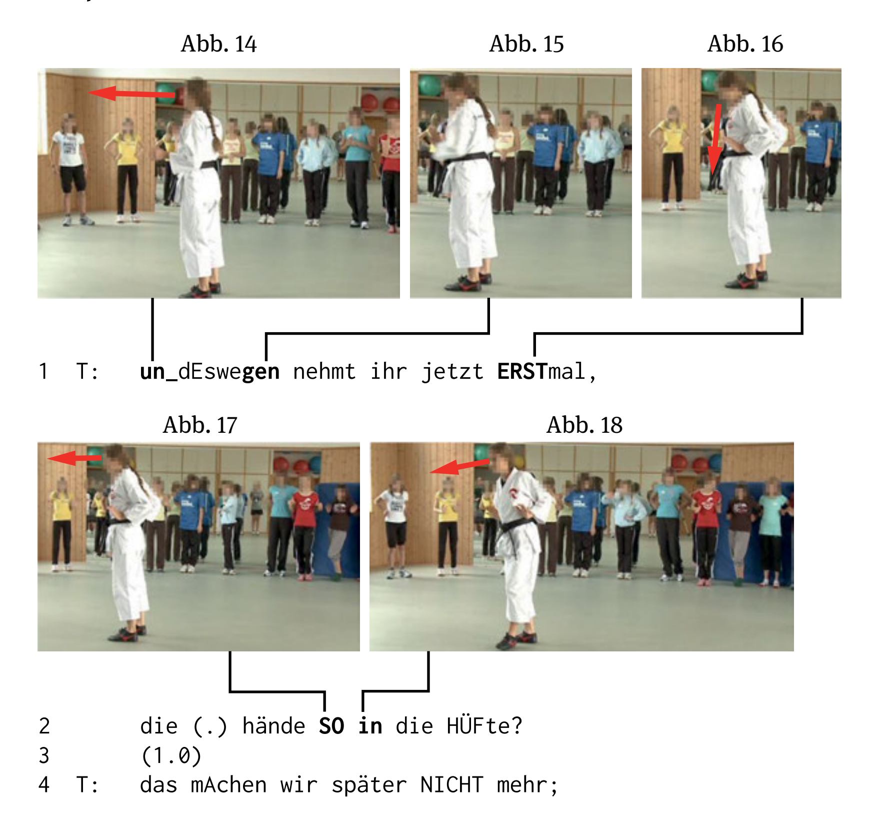


Abb. 14 Abb. 15 Abb. 16

1 T: **un_**dEswe**gen** nehmt ihr jetzt **ERST**mal,

Abb. 17 Abb. 18

2 die (.) hände **SO in** die HÜFte?
3 (1.0)
4 T: das mAchen wir später NICHT mehr;

Zu Beginn der Sequenz hält die Trainerin ihre Hände in Ruheposition vor dem Körper und richtet den Blick auf die Adressatinnen (Abb. 14). Im Verlauf ihrer Äußerung blickt sie auf ihre Hände, hebt diese mit nach außen weisenden Handflächen leicht an (Abb. 15) und platziert sie oberhalb ihrer Hüften, wobei die Handflächen weiterhin nach außen weisen (Abb. 16). Der Blick folgt der Bewegung der Hände und ist am Ende nach unten auf die eigene Leibesmitte mit den seitlich positionierten Händen gerichtet (Abb. 16). Der ostentativ auf das eigene leibliche Tun orientierte Blick (vgl. zur *flag function* des Blicks Streeck 2002) in multimodaler Gestalteinheit mit dem Modaldeiktikon *SO* (Stukenbrock 2010, 2015) indiziert den Adressatinnen die Wichtigkeit des Demonstrierten als visuell Wahrzunehmendem.

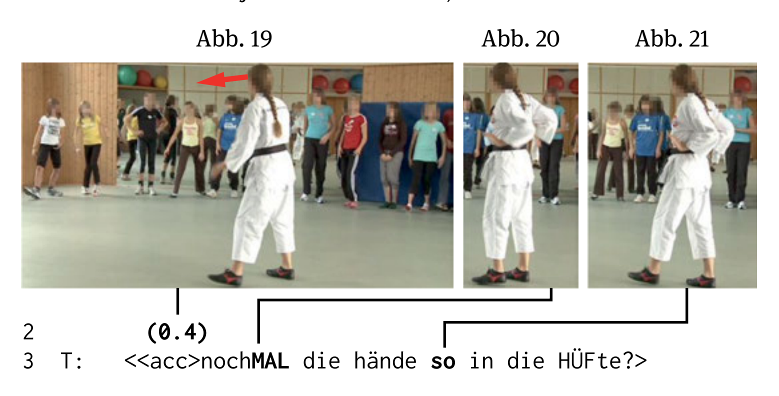
Die Relevanz der visuellen Wahrnehmung wird hier also mehrfach kontextualisiert, wie dies bereits in Beispiel (1) zu sehen war.[1] Anschließend wendet die Trainerin ihren Blick zurück zu den Adressatinnen (Abb. 17). Währenddessen friert sie ihre Körperpositur ein und kontrolliert die Aufmerksamkeitsorientierung der Adressatinnen zu ihrer Linken sowie die Umsetzung ihrer Instruktion. Die stark steigende Intonation am Ende der instruierenden Handlung, die von einer Pause gefolgt und einem Adressatenmonitoring begleitet wird, mobilisiert kein verbales Verstehensdisplay der Adressatinnen, sondern die Ausführung der instruierten Handlung als leibliche Verstehensdokumentation. Das Adressatenmonitoring wird ostentativ in der Pause fortsetzt. Dazu dreht sich die Trainerin mit eingefrorener Gestik um die eigene Achse, um alle im Halbkreis um sie herum platzierten Mädchen in den Blick nehmen zu können. Diese demonstrative visuelle Orientierung auf die Mädchen macht eine unmittelbare Implementierung der Instruktion konditionell relevant, auch wenn sie ein Tun zum Gegenstand hat, das als vorübergehende Hilfskonstruktion markiert wird (Z. 4: *das mAchen wir später NICHT mehr;*). In der darauffolgenden Wiederholung wird die gleiche Instruktion mit reduzierten multimodalen Ressourcen erteilt, wie das vierte Beispiel zeigt.

1 Es zeigt sich, dass die Körperregion der Hüfte durchaus mit dem eigenen Blick aufgesucht werden kann und wird, was das Argument im vorherigen Abschnitt bekräftigt, dass der Verzicht auf einen Gesten- und Wahrnehmungsraum indizierenden Blick nicht auf visuelle Unzugänglichkeit dieser Region des eigenen Körpers zurückzuführen ist, sondern interaktive Gründe hat.

Beispiel 4: „hände so in die HÜFte"

1 T: <<acc>okay nochmal zuRÜCK,>

Abb. 19 Abb. 20 Abb. 21



2 **(0.4)**
3 T: <<acc>noch**MAL** die hände **so** in die HÜFte?>

Abb. 22



4 **(0.4)**

Die Gruppe befindet sich mitten in der Übungsphase. Die Trainerin rearrangiert die Gruppe, indem sie sie auffordert, einen Schritt zurückzumachen (Z. 1). Dies vollziehen die Mädchen in der Pause (Z. 2), während die Trainerin sie ostentativ in den Blick nimmt (Abb. 19). Die interaktionsräumliche Rekonfiguration ist die Voraussetzung dafür, dass die Trainerin mit der nächsten Teilinstruktion fortfahren kann. Diese stellt eine Wiederholung der vorherigen Instruktion (Beispiel 3) dar. Allerdings setzt die Trainerin ihren Blick nun nicht mehr als visuellen Index ihrer Gesten ein, sondern richtet ihn kontinuierlich auf die Mädchen (Abb. 20–22). In der anschließenden Pause wird das Adressatenmonitoring, diesmal nur mit einer Kopf- anstelle einer Körperdrehung, fortgesetzt (Abb. 22).

Es sind noch weitere Reduktionen des multimodalen Formats festzustellen. Nicht nur fehlt der zeigende Blick; zudem ist das Adverbial *so* reduziert, es trägt keinen Fokusakzent mehr. Gesten und instruktionsrelevante Körperpartien wer-

den nicht mehr durch ein gestisch gebrauchtes, prosodisch markiertes Modaldeiktikon und einen zeigenden Blick als visuell Wahrzunehmendes mehrfach markiert. Der multimodale Verdichtungsraum (Stukenbrock 2008: 12) ist deutlich reduziert.

Indem die Trainerin die Instruktion mit dem akzentuierten Temporaladverb *nochMAL* (Z. 3) beginnt, rahmt sie das Kommende als Wiederholung von etwas, das bereits im *common ground* verankert ist. Die Mädchen können also schon zu Beginn der Äußerung antizipieren, dass etwas Bekanntes demonstriert wird, und eine entsprechende Haltung im Hinblick auf die Aktivitäten der Trainerin und die von ihnen erwarteten Folgehandlungen einnehmen.

Der Wiederholungscharakter dieser Sequenz zeigt sich darin, dass die zu ihrer Durchführung mobilisierten Ressourcen reduziert sind (Wegfall des ostentativen Blicks mit *flag function* nach Streeck 2002, Wegfall des Fokusakzents beim Adverbial *so*, Kopf- statt Körperdrehung beim Adressatenmonitoring). Auch der syntaktische Aufwand ist geringer, denn statt der zwei Turnkonstruktionseinheiten im dritten Beispiel (Z. 1–2) benötigt die Trainerin im vierten Beispiel nur eine (Z. 3), die zudem mit erhöhter Sprechgeschwindigkeit gesprochen wird.

Zwischenbilanz: Die Analyse der Beispiele (3) und (4) belegt den zu Beginn dieses Abschnitts postulierten Prozess einer in und durch Wiederholung erfolgenden Reduktion, die zugleich eine temporale Verdichtung und Akzeleration ermöglicht. Dies manifestiert sich in Beispiel (4) nicht nur in der beschleunigten Sprechgeschwindigkeit der Trainerin, sondern auch im reduzierten syntaktischen Format. Der Aspekt der Beschleunigung und Dynamisierung wird in Abschnitt 3.4 wieder aufgegriffen. Zuvor soll allerdings der besondere Fall der Meta-Instruktion diskutiert werden, der als markierter Fall qua Kontrast ein Licht auf Verdichtungs- und Reduktionsprozesse wirft.

3.3 Meta-Instruktionen

Nachdem im vorherigen Abschnitt reduzierte Varianten dargestellt wurden (Beispiel 4), die sich aus einer sequenziellen Wiederholung ergaben, wird im Folgenden der entgegengesetzte Fall erhöhter Komplexität untersucht. In den bisherigen Sequenzen folgten instruierende und instruierte Handlung ohne explizite Anweisung unmittelbar aufeinander. Demgegenüber gibt die Trainerin im nächsten Beispiel zusätzlich eine entsprechende Meta-Instruktion. An die Stelle der Inferenz, dass der instruierenden Handlung als erstem Paarteil unmittelbar eine instruierte Handlung als zweitem Paarteil folgen soll, tritt eine explizite Anweisung.

Meta-Instruktionen fügen der Reflexivität und Indexikalität verbaler Interaktion eine zusätzliche Reflexionsebene hinzu. Dies geschieht, wenn Interaktionsbeteiligte annehmen, dass ein Verstehen „for all practical purposes" (Garfinkel 1967) gefährdet sein könnte, da Kontextualisierungshinweise nicht ausreichend, ambig oder widersprüchlich sind.

In der folgenden Instruktion, die die Art der Ausführung einer körperlichen Handlung betrifft, wird durch die eingeschobene Meta-Instruktion verdeutlicht, dass als Folgehandlung eine körperliche Ausführung erwartet wird. Gegenstandsinstruktion (auf die Ausführungsart der Bewegung bezogene Instruktion) und Meta-Instruktion (auf die Gegenstandsinstruktion bezogene Instruktion) bilden als komplexe Instruktionshandlung den ersten Paarteil, deren zweiter Teil von den Adressatinnen leiblich zu vollziehen ist. Anders als in den bisher betrachteten Instruktionen kommt die Trainerin hier nicht ohne eine explizite Aufforderung zum Nachmachen aus.

Beispiel 5: „einmal AUSprobieren"

1 T: <<acc>aber wenn ihr jetzt HIER,
2 =°h mit TURNschläppchen oder nachher dann auch
3 mit SOCken an pOlster tretet,>

Abb. 23

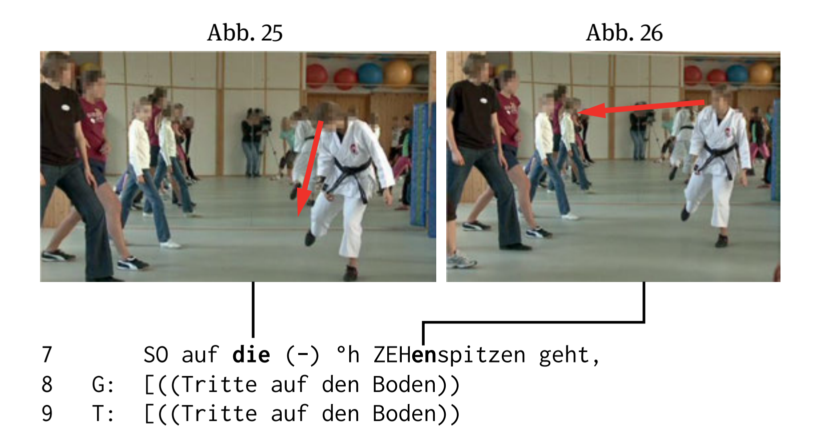


Abb. 24



4 ist es !GANZ! WICH**tig**,
5 =dass ihr NICHT? °h (.)

6 einmal **AUS**probieren,




```
7        SO auf die (-) °h ZEHenspitzen geht,
8    G:  [((Tritte auf den Boden))
9    T:  [((Tritte auf den Boden))
```

Die instruierende Handlung der Trainerin erstreckt sich von Z. 1 bis Z. 7. Wie im ersten Beispiel verwendet sie eine Konditionalkonstruktion, deren Protasis (Z. 1–3) die Bedingungen nennt, unter denen der Sachverhalt in der Apodosis (Z. 5–7) zutrifft. Die Meta-Instruktion, bestehend aus einer deontischen Infinitivkonstruktion (vgl. Deppermann 2006) ist syntaktisch als Parenthese (Z. 6: *einmal AUSprobieren,*) in die Struktur der Konditionalkonstruktion eingebettet. Wie in Beispiel 1 kommt zur konditionalen eine temporale Bedeutung hinzu, die hier auch durch die Temporaladverbien *jetzt* (Z. 1) und *nachher* (Z. 2) ausgedrückt wird. Die Apodosis ist ihrerseits mehrgliedrig. Sie besteht aus einem Kopula-Satz und einem mit *dass* eingeleiteten Objektsatz (Z. 5: *dass ihr NICHT?* und Z. 7: *SO auf die (-) °h ZEHenspitzen geht*). Dieser emergierende Objektsatz wird suspendiert, um die Meta-Instruktion (Z. 6: *einmal AUSprobieren,*) an einem Punkt einzufügen, an dem das akzentuierte Negationsadverb *NICHT* durch die exponierte Position vor der linken Parentheseklammer (Schönherr 1993) besonders in den Vordergrund rückt. Aufgrund der unabgeschlossenen syntaktischen Gestalt und den uneingelösten Projektionen herrscht eine starke Fortsetzungserwartung, die durch die Negation noch zusätzlich Gewicht erhält: Im Folgenden ist offenbar eine Warnung zu erwarten. In der parenthetisch eingefügten Meta-Instruktion fordert die Trainerin die Mädchen ausgerechnet an dieser Stelle explizit auf, das Demonstrierte nachzumachen. Warum tut sie das, nachdem sie in den vorherigen Sequenzen darauf verzichtet hat?

Das *Warum*-Problem ist untrennbar mit dem Problem des *Wann* verbunden. Es gibt mehrere Gründe, warum sich die Trainerin an dieser Stelle veranlasst sieht, die Schülerinnen explizit zu instruieren, die Bewegung nachzumachen. Erstens demonstriert sie, wie man die zu übende Bewegung gerade *nicht* machen soll. Sie erteilt eine negative Instruktion, die sich auf ein Detail der auszuführenden Bewegung bezieht, das die Mädchen beachten sollen, um Schmerz zu

vermeiden und Verletzungsgefahr abzuwenden. Die dadurch aufgebaute konditionelle Relevanz besteht darin, die demonstrierte Bewegung künftig zu vermeiden. Verstehen und *compliance* werden folglich durch Unterlassen demonstriert. Demgegenüber kann eine Ausführung als Dokumentation von Nicht-Verstehen oder *non-compliance* verstanden werden. Da die Trainerin nichtsdestotrotz an dieser Stelle will, dass die Schülerinnen am eigenen Leib ein – gleichwohl abgepuffertes – Gefühl für die falsche, Schmerz erzeugende Bewegung bekommen, fordert sie sie zum Ausprobieren in abgebremster Form auf.

Zweitens hängt die parenthetische Aufforderung mit der syntaktischen Formatierung und interaktiven Kontextualisierung eines größeren Pakets (*big package*) zusammen. Der Zeitpunkt, zu dem das in diesem Augenblick Vermittelte relevant wird, ist ein späterer: Z. 1–2. Die Instruktion besitzt folglich einen größeren Skopus als die vorherigen Teilinstruktionen. Sie bezieht sich nicht nur auf die aktuelle, sondern auch auf spätere Übungsphasen (Z. 2–3: *nachher dann auch mit SOCken*).

Neben dem aufwändigen syntaktischen Format werden für die instruierende Handlung eine Reihe weiterer Ressourcen mobilisiert: So setzt die Trainerin, nachdem sie zunächst auf die Mädchen orientiert ist (Abb. 23), ihren Blick zum Zeigen auf ihren hinteren Fuß ein (Abb. 24), als sie die parenthetische Meta-Instruktion (Z. 6) formuliert. Neben dem Blick als – im wörtlichen Sinn – vorausschauender Ressource wird die leibliche Demonstration durch das akzentuierte Modaldeiktikon *SO* (Z. 7) projiziert. Es markiert temporal die unmittelbar darauf einsetzenden Auf- und Abbewegungen des Fußes (Abb. 25), die die Mädchen dann mit hörbarem Klopfen ausführen (Z. 8). Die Trainerin setzt ihrerseits die Bewegung für einen kurzen Moment im Chor mit den Mädchen fort, wobei sie den Blick wieder auf ihre Adressatinnen richtet. Im Unterschied zum reduzierten Format im vorherigen Abschnitt wird hier nicht nur eine komplexe syntaktische Konstruktion mit einer als Parenthese eingeschobenen Meta-Instruktion verwendet. Das Blickmuster ist ebenfalls aufwändiger gestaltet: Die Trainerin wechselt zwischen der Orientierung auf den eigenen Fuß zur Projektion und Ostension des Demonstrationsraums und dem Adressatenmonitoring hin und her. Während in Beispiel 4 neben der Akzeleration durch Reduktion auch eine Beschleunigung der Sprechgeschwindigkeit zu beobachten war, treten hier im Verlauf der Apodosis Pausen auf, die eine Verzögerung bewirken. Diese ist insofern ikonisch, als die Mädchen die demonstrierte Bewegung nicht voll ausführen, sondern in abgebremster Form mit reduzierter Dynamik und Kraft lediglich simulieren sollen.

Dieses Beispiel illustriert die zentrale Rolle der Temporalität für die interaktive Konstruktion der Bedeutung einer Handlung. Bestandteile des im gemeinsamen Verständigungsprozess herzustellenden Wissens sind nicht nur *was*- und *wie*-Komponenten des Wissens (*knowing that* und *knowing how*, vgl. Ryle

1971), sondern auch zeitliche Aspekte des *wann*. Form, Qualität und Funktion von Instruktionssequenzen reflektieren nicht nur den jeweiligen Instruktionsgegenstand, den lokalen Interaktionskontext und den augenblicklichen Stand der Interaktionsgeschichte der Beteiligten, sondern sie weisen spezifische Temporalitätsstrukturen auf, aus denen sie einerseits emergieren und die sie andererseits hervorbringen. Am deutlichsten wird dies im Übergang von der Instruktion zum Drill, der im letzten Abschnitt untersucht wird.

3.4 Von der Instruktion zum Drill

In diesem Abschnitt wird analysiert, wie sich Qualität, Form und Funktion von Instruktionssequenzen im Verlauf der Interaktionsgeschichte der Beteiligten verändern. Die These lautet, dass im Zuge eines mikrointeraktionsgeschichtlichen Aufbaus gemeinsamen Wissens die multimodale Komplexität der Sequenzen durch Wiederholung abgeschliffen, reduziert und zeitlich komprimiert wird. Sequenzen aus Instruktionen mit propositionalem Gehalt und instruierten Folgehandlungen, die im dritten Zug von der Trainerin bewertet bzw. korrigiert werden, werden zu immer rascheren Abfolgen von erster und zweiter Handlung verkürzt. Während sich die Aktivität damit zum sportlichen Drill – der raschen Wiederholung der immer gleichen Abläufe zu Trainingszwecken – entwickelt, verschiebt sich das Lernziel von der korrekten zur möglichst raschen, dynamischen und automatisierten Ausführung der instruierten Handlung. Das im Interaktionsprozess aufgebaute Wissen umfasst unterschiedliche Dimensionen:

- den Instruktionsgegenstand als kognitiv zu erfassendes Phänomen,
- die leiblichen Praktiken seiner Umsetzung als visuell am Anderen wahrgenommenes und eigenleiblich in Aktion erfahrenes Phänomen,
- damit einhergehend ein zunehmendes, motorisch vermitteltes Bewusstsein für die Potenziale und Grenzen der eigenen Aneignungsfähigkeit,
- die Praxis der Lehr-Lern-Interaktion mit der Trainerin und des chorisch-synchronisierten Übens mit und in der Gruppe.

Die später auftretenden Instruktionssequenzen weisen nicht nur Merkmale einer verstärkten Routinisierung auf, die im Verlauf eines ständigen Wechsels zwischen instruierender und instruierter Handlung beim Üben entsteht und beide Paarteile betrifft. Darüber hinaus verändert sich auch die Temporalitätsbeziehung zwischen instruierender und instruierter Handlung, die sich immer stärker auf das Format des „Drills“ hin entwickelt. Die Analysen beginnen mit der komplexesten Sequenz, die zudem eine Meta-Instruktion enthält.

Beispiel 6: „ich klAtsch in die HÄNde“ (MM_B1_00:13:30)

01 T: jetzt machen_wa_s SO,
02 Ich klAtsch in die HÄNde,
03 und Ihr geht Einfach diesen schrItt nach VORne? (-)
04 ACHtet drauf,
05 dass ihr (--) BREIT genug seid?
06 <<acc>also nIcht wie_n SEILtanz macht,> (-)
07 und vOrne im KNIE steht;
08 <<acc>und dann GUCken wir mal-
09 was man nOch so alles (.) FALSCH machen kann;
10 UND->
11 ((klatscht))
12 G: ((machen Schritt nach vorne))
13 T: <<p>oKAY;>

In dieser Sequenz gibt die Trainerin eine Meta-Instruktion, die in einem ersten Schritt das Händeklatschen als interaktive Ressource etabliert, das die Funktion des Timings übernehmen und künftig die interpersonelle Koordinierung eines synchronisierten Praktizierens in der Gruppe organisieren soll. Das Händeklatschen fungiert als *go ahead* oder Startschuss, als gestisch gebrauchtes Zeitdeiktikon, das temporal auf den Moment seiner eigenen Ausführung ‚zeigt‘. Interessanterweise starten die Mädchen nie simultan mit dem Klatschen, weder beim ersten Mal noch in den späteren Sequenzen, sondern immer erst unmittelbar darauf. Die Meta-Instruktion wird ihrerseits durch eine metapragmatische Handlung projiziert: *jetzt machen_wa_s SO,* (Z. 01), Diese Ankündigung macht im Format einer sog. Vorlaufkonstruktion (Auer 2006) ein größeres Paket erwartbar.

Auf die Meta-Instruktion, die das Händeklatschen als gemeinsames Signal desjenigen Moments etabliert, in dem die Mädchen die instruierte Handlung ausführen sollen, folgt die eigentliche Instruktion. Diese ist komplex aufgebaut: Die Trainerin gibt Detailinstruktionen in Form von Erläuterungen und einer parenthetischen *ex negativo*-Reformulierung (Z. 06), die bei der Ausführung zu berücksichtigen sind. Anschließend liefert sie eine Vorausschau auf spätere Übungsphasen, die dem Üben und der Fehlerkorrektur dienen (Z. 08–09). Die Vorausschau fungiert zugleich als *account*: Indem die Trainerin Fehler antizipiert, begründet sie implizit die Notwendigkeit künftiger Wiederholungs- und Korrektursequenzen.

Das Händeklatschen (Z. 11), das die Trainerin mit einer weit ausholenden, bühnenhaft inszenierten Bewegung vollzieht, wird durch die akzentuierte Konjunktion *UND* (Z. 10) projiziert. Unmittelbar darauf führen die Mädchen die instruierte Handlung (Z. 12) aus. Die Sequenz wird durch die Ratifikation der Trainerin abgeschlossen (Z. 13: *oKAY;*).

Die sequenzielle Struktur lässt sich wie folgt zusammenfassen: Ein komplexer, *multi-unit turn* der Trainerin bildet den ersten Paarteil, der als zweiten Paarteil eine chorisch ausgeführte instruierte Handlung der Mädchen konditionell relevant macht. Während letztere ausschließlich körperlich ausgeführt wird, weist erstere ein komplexes Format auf:

1. Position: komplexe Instruktion der Trainerin
   - erste Ankündigung durch die Vorlaufkonstruktion mit *so* (Z. 01)
   - Meta-Instruktion (Z. 02)
   - Instruktion mit Erläuterungen (Z. 03–07) und negativer Parenthese (Z. 06)
   - Ausblick auf Post-Evaluation der Performanz und auf spätere Übungsphasen (Z. 08)
   - zweite Ankündigung durch akzentuiertes *UND* mit gleichbleibender Intonationskontur (Z. 10)
   - Klatschen (Z. 11).
2. Position: Ausführung der instruierten Handlung durch die Mädchen
3. Position: Ratifikation durch die Trainerin.

Das siebte Beispiel folgt im Handlungsablauf des Trainings unmittelbar auf das sechste Beispiel. Erneut fungiert das Klatschen als Startsignal für die Gruppe:

Beispiel 7: „auf_s klAtschen“ (MM_B1_00:14:38)

```
01 T: oKAY;
02    nochmal zuRÜCK?
03 G: ((treten zurück))
04 T: und JETZT geht ihr auf_s klatschen mit dem Andern bein vor;
05 T: UND=((klatscht in die Hände))
06 G: ((treten nach vorne))
07 T: oKAY;
```

In dieser Sequenz sind bereits eine erste Reduktion und Komprimierung festzustellen. Die metapragmatische Thematisierung des Klatschens in seiner Funktion als Startsignal für die Ausführung der instruierten Handlung, die in der vorherigen Sequenz eine vollständige syntaktische Einheit bildete, an die sich die eigentliche Instruktion anschloss, wird nun zu einer Präpositionalphrase (Z. 04: *auf_s klatschen*) verdichtet und in die Instruktion eingebettet (Z. 04: *und JETZT geht ihr auf_s klatschen mit dem Andern bein vor;*). Wie im sechsten Beispiel wird das Klatschen anschließend durch die Konjunktion *UND* (Z. 05) projiziert und sehr schnell angeschlossen. Die Mädchen vollziehen die instruierte Handlung (Z. 06), woraufhin die Trainerin die Sequenz durch die Ratifikation *oKAY* (Z. 07) abschließt.

Auch im achten Beispiel schickt die Trainerin eine auf das Klatschen bezogene meta-pragmatische Rahmung voraus (Z. 01). Durch das Modaladverb *wieder* wird die Praktik als bereits bekannt markiert. Während die meta-pragmatische Thematisierung und die Praktik des Klatschens als bekannt etabliert sind, kommt als Gegenstand der instruierten Handlung ein neues Element hinzu (Z. 02: *und ihr NEHMT (-) den ARM mit dazu;)*:

Beispiel 8: „ich KLATSCH wieder" (MM_B1_00:15:34)

```
01 T: ich KLATSCH wieder,
02    und ihr NEHMT (-) den ARM mit dazu;
03    ((klatscht in die Hände))
04 G: ((treten nach vorne und heben Arm))
05 T: oKAY;
```

In dieser Sequenz wird die Konjunktion als das Klatschen projizierendes Element weggelassen. Die Trainerin klatscht unmittelbar nach der Instruktion (Z. 02) in die Hände (Z. 03), die Mädchen führen die instruierte Handlung aus (Z. 04), woraufhin die Trainerin die Ausführung mit *oKAY;* (Z. 05) ratifiziert. Die Auslassung der Konjunktion führt zu einer weiteren temporalen Kompression.

In der neunten Sequenz führt die Trainerin zunächst eine Korrektur (Z. 01) durch. In unmittelbarem Anschluss daran formuliert sie eine Teilinstruktion, die sich auf die Herstellung der körperlichen Ausgangsposition für die zu übende Bewegung bezieht. Dies implikatiert, dass unmittelbar darauf die Armbewegung erneut praktiziert wird. Im Unterschied zu den vorherigen Sequenzen wird nun die metapragmatische Rahmung weggelassen. Das Händeklatschen wird wie zuvor durch die Konjunktion U:ND (Z. 04) projiziert, das Klatschen wird von einer onomatopoetischen Vokalisierung begleitet (Z. 04: *ZACK;*), die einen höheren Grad an Dynamik und Schnelligkeit in der Bewegungsausführung kontextualisiert und die Mädchen zu einer forcierten Vorwärtsbewegung anfeuert.

Beispiel 9: „nur EIN ARM" (MM_B1_00:15:38)

```
01 T: IMmer nur EIN ARM;
02    NOCHmal (.) HINten in die HÜFte,
03 G: ((tun Arme und Hände zurück an die Hüfte))
04 T: U:ND [ZACK;
           [((klatscht in die HÄnde))
05 G: ((treten vor, heben einen Arm))
06 T: oKAY;
07    wieder zuRÜCK?
```

Diese Übung wird unmittelbar darauf wiederholt. Es folgt eine längere Erklärsequenz, nach der die Übung im selben Format wiederholt wird. In beiden Fällen weist der instruierende Turn der Trainerin das Format *UND* + Händeklatschen mit simultaner Vokalisierung *ZACK* auf.

Nach Beendigung der Abwehrübung mittels Arm wird die nächste Teilkomponente integriert: das Schreien, das die Trainerin als letztes noch fehlendes Element ankündigt. Für die folgende Instruktion wählt sie ein komplexeres Format, indem sie die neue Übungssequenz wieder mit einer metapragmatischen Formulierung einleitet. Das komplexere Format der instruierenden Handlung reflektiert den höheren Aufwand der instruierten Handlung. Für die zu übende Abwehr-Praktik müssen die Mädchen zusätzlich zu den körperlichen Ressourcen ihre Stimme mobilisieren und simultan zu den Körperbewegungen einen lauten *NEIN*-Schrei produzieren:

Beispiel 10: „NEIN SCHREI" (MM_B1_00:17:08)

```
01 T: ich KLATSCH wieder?
02    und ihr geht ALle, (-)
03    mit dem !NEIN! SCHREI nach vOrn.
04    U:ND [ZACK;
           [((klatscht in die Hände))
05 G: ((treten vor, heben Arm und schreien))
06 T: SUper okAy;
07    nochmal zuRÜCK?
```

Die metapragmatische Rahmung (Z. 01) stellt eine syntaktisch-prosodische Einheit dar, auf die eine in zwei Intonationseinheiten (Z. 02–03) gegliederte Instruktion folgt. Letztere sind durch eine kurze Pause getrennt. Da die syntaktische Gestalt vor der Pause (Z. 02) noch nicht geschlossen ist, erhält der projizierte zweite Teil (Z. 03) ein starkes Gewicht, wodurch die neue Komponente, die Integration des Nein-Schreis, in den Fokus gerückt wird.

Anschließend leitet die Konjunktion *U:ND* (Z. 04) das Händeklatschen ein, das von der Vokalisierung *ZACK* (Z. 04) begleitet wird. Die Mädchen führen die instruierte Handlung mitsamt der neuen Komponente aus, was die Trainerin dieses Mal nicht nur mit *okAy*, ratifiziert, sondern zusätzlich mit dem Adjektiv *SUper* (Z. 06) besonders positiv bewertet.

Mit der anschließenden Teilinstruktion *nochmal zuRÜCK?* (Z. 07) fordert sie die Mädchen auf, in die Ausgangsposition zurückzukehren, und projiziert eine Wiederholungsrunde.

Auf den ersten Versuch einer simultanen Ausführung von Vorwärtsschritt, Abwehrbewegung und Nein-Schrei folgt ein kurzer Kommentar zur Lautstärke des Schreis, bevor die Trainerin eine zweite Übungssequenz initiiert:

Beispiel 11: „U:ND ZACK“ (MM_B1_00:17:30)

```
01 T: U:ND [ZACK;
           [((klatscht in die Hände))
02 G: ((treten vor, heben Arm und schreien))
03 T: nochmal zuRÜCK?
```

Die Trainerin verzichtet auf den metapragmatischen Vorlauf. Konjunktion, Vokalisierung und simultanes Händeklatschen konstituieren ein reduziertes, zeitlich verdichtetes Instruktionsformat. Dabei manifestiert sich die zeitliche Verdichtung und Kompression auch im Übergang zwischen den einzelnen Versuchen. Anstelle einer Ratifikation schließt die Trainerin nun direkt die Teilinstruktion *nochmal zuRÜCK?* (Z. 03) an.

Selbst wenn Kurzkommentare zu Ausführungsdetails eingeschoben werden, rekurriert die Trainerin anschließend auf das fortschreitend sedimentierte Format aus Konjunktion + Vokalisierung mit simultanem Händeklatschen:

Beispiel 12: „U:::ND ZACK“ (MM_B1_00:17:40)

```
01 T: U:::ND (0.7) [ZACK;
                   [((klatscht in die Hände))
02 G: ((treten vor, heben Arm und schreien))
```

Im zwölften Beispiel tritt, bedingt durch den kurzzeitigen Verlust eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus, eine Pause zwischen Konjunktion und Folgekomponenten. Die Pause dokumentiert die kontextsensitive Adaptabilität des Formats, ohne dass die Drillqualität der extrem verkürzten Instruktion verloren ginge. Die temporale Flexibilität bestätigt die Kohäsion zwischen den Teilkomponenten innerhalb des mikrointeraktionsgeschichtlich bereits sedimentierten Formats. Die Projektion der Konjunktion auf die hier formatspezifisch zu erwartenden Folgekomponenten (Vokalisierung mit simultanem Händeklatschen als Startschuss für die chorische Ausführung der Instruktion) ist stark genug, um ohne Retraktion über die Pause hinweg zu wirken. Dabei fungiert die Pause selbst zur Wiederherstellung fokussierter Interaktion (Goodwin 1980, 1981).

Die durch den lokalen Kontext bedingte zeitliche Zerdehnung widerspricht daher nicht dem Argument einer schrittweisen Reduktion, Kompression und zeit-

lichen Verdichtung der mobilisierten Ressourcen. Im Gegenteil sind Reduktion und temporale Verdichtung als Ergebnis eines mikrointeraktionsgeschichtlichen Sedimentierungsprozesses des entsprechenden Formats die Voraussetzung seines flexiblen, kontextsensitiven Gebrauchs.

In der Folge kommen weitere Reduktionen dadurch zustande, dass singuläres Händeklatschen ohne Mobilisierung anderer Ressourcen als erste Handlung zur Initiierung der chorischen Folgehandlung eingesetzt werden kann:

Beispiel 13: Händeklatschen (MM_B1_00:17:46)

```
01 T: ((klatscht in die Hände))
02 G: ((treten vor, heben Arm und schreien))
03    (0.5)
04 T: oKAY;
05    =nochmal zuRÜCK?
```

Ziel der wiederholten Einübung immer gleicher Bewegungsabläufe ist eine Automatisierung von Bewegungsmustern, die den Übenden „in Fleisch und Blut übergehen" sollen. Dabei wirken die Zielqualitäten des Instruktionsgegenstands zurück auf die Praktiken seiner Vermittlung und Aneignung. Diese Reflexivität betrifft instruierende und instruierte Handlung sowie die sich verändernde temporale Relation zwischen den Paarteilen.

So führt wiederholtes Üben zu schnelleren, flüssigeren Bewegungsabläufen der zu erwerbenden Verteidigungspraktiken, die dadurch, dass sie von der Trainerin in immer rascherer Folge eingefordert und von den Mädchen ausgeführt werden, an Tempo, Schlagkraft und Dynamik gewinnen und routinisiert werden. Reaktionsschnelligkeit als Schlüsselmoment erfolgreicher Selbstverteidigung wird damit durch die stetig reduzierte Zeitspanne zwischen instruierender und instruierter Handlung mit eingeübt. Im geschützten Raum der Turnhalle, in dem Angriff simuliert und Verteidigung geübt wird, steht die temporal auf einen einzigen Moment (den Klatsch-Moment) kondensierte erste Handlung der Trainerin nicht nur metonymisch für die immer weiter kondensierte Instruktion, sondern auch metaphorisch für einen blitzschnell erfolgenden Angriff, auf den im Ernstfall unmittelbar, quasi reflexartig, mit einem Maximum an Tempo, Dynamik und Schlagkraft reagiert werden muss.

4 Diskussion

In diesem Beitrag wurden Instruktionssequenzen untersucht, deren Vermittlungsgegenstand Praktiken der Selbstverteidigung sind. Das Grundformat dieser Sequenzen besteht aus einer multimodalen Instruktion der Trainerin, die den ersten Paarteil bildet und als zweiten Paarteil eine von den Schülerinnen chorisch vollzogene instruierte Handlung konditionell relevant macht. Dabei dient der Vollzug der instruierten Handlung nicht nur sequenziell als Verstehensdisplay der Schülerinnen, sondern auch als Ausweis der leiblichen Beherrschung einer Verteidigungspraktik, die von der Trainerin mit professionellem Blick (Goodwin 1994) überprüft, im dritten Schritt ratifiziert oder korrigiert und in Wiederholungssequenzen routinisiert wird.

Trainerin und Schülerinnen konstituieren eine zwischenleibliche Lehr-Lern-Beziehung, die von der Trainerin gesteuert und strukturiert wird. Wie zu sehen war, erfüllt das Modaldeiktikon *so* in den instruierenden Handlungen der Trainerin eine aufmerksamkeitssteuernde Schlüsselfunktion. Es ist Teil einer multimodalen Konstruktion, in der es als verbaler Bestandteil auf die leiblichen Aktivitäten der Trainerin fokussiert und die visuelle Aufmerksamkeit der Schülerinnen im Vollzugsmoment einfordert. Es fungiert als *flag* (Streeck 2002), das die relevanten Bewegungsqualitäten und Komponenten in der Performanz der Trainerin indiziert, die die Lernenden anschließend in ihre eigene Praxis inkorporieren sollen. Da das Modaldeiktikon *so* ohne begleitende leibliche Handlung, auf die es referiert, unverständlich bliebe, bildet die leibliche Komponente einen unabdingbaren Bestandteil der multimodalen Konstruktion. Indem das Modaldeiktikon die visuelle Aufmerksamkeit auf die leibliche Handlung einfordert, etabliert es eine konditionelle Relevanz für den Adressatenblick, die den von Goodwin (1980, 1981) beschriebenen äußerungsinternen *summons-answer*-Sequenzen ähnelt (Stukenbrock 2018a, 2018b).

In den analysierten Sequenzen werden leibliche Ressourcen nicht nur als kommunikatives Ausdrucksmittel mobilisiert; sie sind zugleich *Mittel* und *Gegenstand* multimodaler Kommunikation. Eine fortwährende wechselseitige Wahrnehmung und Wahrnehmungswahrnehmung der Beteiligten sind daher zentral für die interpersonelle Koordinierung der Kommunikation und für den zwischenleiblichen Lehr-Lern-Prozess (vgl. auch Mazeland i. d. B.). Während die Wahrnehmung der Schülerinnen auf die belehrenden Demonstrationen der Trainerin gerichtet ist, überprüft die Trainerin die Aufmerksamkeitsorientierung ihrer Adressatinnen und deren Ausführung der einzuübenden Verteidigungspraktiken.

Als leibliche Aktivitäten vollziehen sich die zu erlernenden Praktiken in der Zeit und weisen eine *innere Dauer* auf (vgl. Streeck 2007), die Teil der zeitlichen

Struktur der Gesamtsequenz ist. Die Analyse hat gezeigt, dass die instruierenden Handlungen der Trainerin durch Wiederholung eine Reduktion, Komprimierung und Beschleunigung erfahren (vgl. auch Deppermann i. d. B.). Dabei führen die Kondensierungs- und Beschleunigungsprozesse im ersten Paarteil zu einer Beschleunigung der Handlungen im zweiten Paarteil sowie zu einer temporalen Verdichtung und formalen Routinisierung in der sequenziellen Abfolge zwischen erstem und zweitem Paarteil, bis hin zum extrem reduzierten Drillformat. Hier sind nicht nur die jeweiligen Durchführungstempi von erstem und zweitem Paarteil erhöht, sondern auch das Abfolgetempo zwischen beiden Paarteilen.

Dabei reflektieren und konstituieren Schnelligkeit, Routinisierung und Dynamik im temporalen Verhältnis zwischen instruierender und instruierter Handlung zentrale Qualitäten erfolgreicher Selbstverteidigungspraktiken. Als Merkmale erfolgreicher Selbstverteidigung kommen sie im interaktionsgeschichtlichen Verlauf als Beschleunigungsmechanismen innerhalb der Instruktionssequenzen selbst zum Tragen. Instruierte Praktiken (Selbstverteidigungspraktiken) und Instruktionspraxis (Sequenz instruierende-instruierte-Handlung) treten in der emergierenden Interaktion in ein ikonisches, reflexives Verhältnis zueinander. Während die leiblichen Selbstverteidigungsmuster im Übungsprozess quasi automatisiert werden, werden die mobilisierten multimodalen Ausdrucksressourcen im Kommunikationsprozess abgeschliffen, reduziert und verfestigt. Dieser doppelte Sedimentierungsprozess, in dem Übungs- und Kommunikationsprozess reflexiv aufeinander bezogen sind und Erwartungserwartungen (Günthner/Knoblauch 1994: 702) zementiert werden, vollzieht sich in unterschiedlichen, gleichwohl miteinander verbundenen Domänen, der Grammatik und der Interaktion. Solche multimodalen Sedimentierungsprozesse in leiblichen Aktivitätskontexten könnten exemplarische Analysegegenstände für ein erst noch zu entwickelndes Grammatikalisierungsmodell bilden, das die Emergenz grammatischer Strukturen aus leiblichen Praktiken bzw. die Emergenz multimodaler Konstruktionen nachweist, für die das Modaldeiktikon *so* Pate steht.

Literatur

Auer, Peter (2005): Projection in Interaction and Projection in Grammar. In: *Text*, 25(1):7–36.

Auer, Peter (2006): Construction Grammar meets Conversation. Einige Überlegungen am Beispiel von „so"-Konstruktionen. In: Günthner, Susanne und Wolfgang Imo (Hrsg.), *Konstruktionen in der Interaktion*, S. 291–314. Berlin: de Gruyter.

Auer, Peter (i. d. B.): Genau! Der auto-reflexive Dialog als Motor der Entwicklung von Diskursmarkern. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Bühler, Karl (1965 [1934]): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart: Gustav Fischer Verlag, 2. Aufl.
Couper-Kuhlen, Elizabeth (2018): Finding a Place for Body Movement in Grammar. In: *Research on Language and Social Interaction*, 51(1):22–25.
Couper-Kuhlen, Elizabeth und Margret Selting (2001): Forschungsprogramm ‚Interaktionale Linguistik'. In: *Linguistische Berichte*, 187:257–87.
Couper-Kuhlen, Elizabeth und Sandra A. Thompson (i. d. B.): Ratschläge in der Alltagskommunikation: Zur Verwendung einer sedimentierten Form im Englischen. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.
Deppermann, Arnulf (2006): Deontische Infinitivkonstruktionen. Syntax, Semantik, Pragmatik und interaktionale Verwendung. In: Günthner, Susanne und Wolfgang Imo (Hrsg.), *Konstruktionen in der Interaktion*, S. 239–262. Berlin: de Gruyter.
Deppermann, Arnulf (i. d. B.): Imperative im Deutschen: Konstruktionen, Praktiken oder social action formats? In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.
Deppermann, Arnulf, Reinhard Fiehler und Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.) (2006): *Grammatik und Interaktion. Untersuchungen zum Zusammenhang von grammatischen Strukturen und Gesprächsprozessen*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
De Stefani, Elwys und Anne-Danielle Gazin (2014): Instructional sequences in driving lessons. Mobile participants and the temporal and sequential organization of actions. In: *Journal of Pragmatics*, 65:63–79.
Diewald, Gabriele (1997): *Grammatikalisierung. Eine Einführung in Sein und Werden grammatischer Formen*. Tübingen: Niemeyer.
DWB: Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm.
Garfinkel, Harold (2002 [1967]): *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
Goffman, Erving (1963): *Behavior in Public Places. Notes on the Social Organization of Gatherings*. New York: The Free Press.
Goffman, Erving (1981): *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
Goffman, Erving (1983): The interaction order. In: *American Sociological Review*, 48:1–17.
Goodwin, Charles (1980): Restarts, Pauses, and the Achievement of a State of Mutual Gaze at Turn-Beginning. In: *Sociological Inquiry*, 50(3/4):272–302.
Goodwin, Charles (1981): *Conversational Organization. Interaction between Speakers and Hearers*. London: Academic Press.
Goodwin, Charles (1994): Professional Vision. In: *American Anthropologist*, 96(3):606–633.
Goodwin, Charles (1996): Transparent Vision. In: Ochs, Elinor, Emanuel A. Schegloff und Sandra A. Thompson (Hrsg.), *Interaction and Grammar*, S. 370–404. Cambridge: CUP.
Goodwin, Marjorie H. (1980): Processes of mutual monitoring implicated in the production of description sequences. In: *Sociological Inquiry*, 50(3/4):302–217.
Goodwin, Marjorie H. (2006): Participation, affect, and trajectory in family directive/response sequences. In: *Text & Talk*, 26:513–541.
Günthner, Susanne und Wolfgang Imo (Hrsg.) (2006): *Konstruktionen in der Interaktion*. Berlin: de Gruyter.
Günthner, Susanne und Hubert Knoblauch (1994): „Forms are the food of faith". Gattungen als Muster kommunikativen Handelns. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46(4):693–723.

Hausendorf, Heiko (2003): Deixis and speech situation revisited. The mechanism of perceived perception. In: Lenz, Friedrich (Hrsg.), *Deictic Conceptualisation of Space, Time and Person*, S. 249–269. Amsterdam: John Benjamins.

Hopper, Paul und Elizabeth C. Traugott (1993): *Grammaticalization*. Cambridge: CUP.

Keevallik, Leelo (2018): What Does Embodied Interaction Tell Us About Grammar? In: *Research on Language and Social Interaction*, 51(1):1–21.

Kendon, Adam (2004): *Gesture. Visible Action as Utterance*. Cambridge: CUP.

Kluge, Friedrich (1989): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter.

Lehmann, Christian (1995): *Thoughts on Grammaticalization*. München: Linom Europa.

Lindwall, Oskar und Anna Ekström (2012): Instruction-in-interaction. The teaching and learning of a manual skill. In: *Human Studies*, 35:27–49.

Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

Meyer, Christian, Jürgen Streeck und Scott J. Jordan (Hrsg.) (2017): *Intercorporeality. Emerging Socialities in Interaction*. Oxford: OUP.

Mazeland, Harrie (i. d. B.): Die Aktivität als eigenständiger interaktionsorganisierender Bereich. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Mondada, Lorenza (2009): The Embodied and Negotiated Production of Assessments in Instructed Actions. In: *Research on Language and Social Interaction*, 42(4):329–61.

Mondada, Lorenza (2011): The situated organization of directives in French. Imperatives and action coordination in video games. In: *Nottingham French Studies*, 50(2):19–50.

Ningelgen, Jana und Peter Auer (2017): Is there a multimodal construction based on non-deictic *so* in German? In: *Linguistics Vanguard*, 3(1):1–15.

Rauniomaa, Mira und Tina Keisanen (2012): Two multimodal formats for responding to requests. In: *Journal of Pragmatics*, 44:829–842.

Ryle, Gilbert (1949): *The Concept of Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.

Ryle, Gilbert (1971 [1946]): *Collected Papers (Volume 2)*: Kapitel Knowing How and Knowing That, S. 212–225. New York: Barnes and Nobles.

Schegloff, Emanuel (1996): Turn organization. One intersection of grammar and interaction. In: Ochs, Elinor, Emanuel A. Schegloff und Sandra A. Thompson (Hrsg.), *Interaction and Grammar*, S. 52–133. Cambridge: CUP.

Schönherr, Beatrix (1993): Prosodische und nonverbale Signale für Parenthesen. „Parasyntax“ in Fernsehdiskussionen. In: *Deutsche Sprache*, 3:223–243.

Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Onlinezeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10:353–402.

Selting, Margret und Elizabeth Couper-Kuhlen (2000): Argumente für die Entwicklung einer ‚interaktionalen Linguistik‘. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 1:76–95.

Streeck, Jürgen (2002): Grammars, Words, and Embodied Meanings. On the Uses and Evolution of So and Like. In: *Journal of Communication*, 52:581–591.

Streeck, Jürgen (2007): Geste und verstreichende Zeit. In: Hausendorf, Heiko (Hrsg.), *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion*, S. 157–180. Tübingen: Narr.

Streeck, Jürgen (2018): Grammaticalization and Bodily Action. Do They Go Together? In: *Research on Language and Social Interaction*, 51(1):26–32.

Stukenbrock, Anja (2008): „Wo ist der Hauptschmerz?“ – Zeigen am eigenen Körper in der medizinischen Kommunikation. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 9:1–33.
Stukenbrock, Anja (2009a): Referenz durch Zeigen. Zur Theorie der Deixis. In: *Deutsche Sprache*, 37:289–315.
Stukenbrock, Anja (2009b): Erklären – Zeigen – Demonstrieren. In: Spreckels, Janet (Hrsg.), *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*, S. 160–176. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
Stukenbrock, Anja (2010): Überlegungen zu einem multimodalen Verständnis der gesprochenen Sprache am Beispiel deiktischer Verwendungsweisen des Ausdrucks „so“. In: *InLiSt – Interaction and Linguistic Structures*, 47:1–23.
Stukenbrock, Anja (2013): Sprachliche Interaktion. In: Auer, Peter (Hrsg.), *Grammatik – Interaktion – Kognition*, S. 217–259. Stuttgart: Metzler.
Stukenbrock, Anja (2014): Take the words out of my mouth. Verbal instructions as embodied practices. In: *Journal of Pragmatics*, 65:80–102.
Stukenbrock, Anja (2015): *Deixis in der face-to-face-Interaktion*. Berlin: de Gruyter.
Stukenbrock, Anja (2016): Deiktische Praktiken. Zwischen Interaktion und Grammatik. In: Deppermann, Arnulf, Helmuth Feilke und Angelika Linke (Hrsg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken (Jahrbuch 2015 des Instituts für Deutsche Sprache)*, S. 81–126. Berlin: de Gruyter.
Stukenbrock, Anja (2018a): Forward-Looking. Where Do We Go with Multimodal Projections? In: Deppermann, Arnulf und Jürgen Streeck (Hrsg.), *Modalities and Temporalities. Convergences and Divergences of Bodily Resources in Interaction*, S. 31–68. Amsterdam: Benjamins.
Stukenbrock, Anja (2018b): Mobile Dual Eye-Tracking in Face-to-Face Interaction. The Case of Deixis and Joint Attention. In: Brône, Geert und Bent Oben (Hrsg.), *Advances in Interaction Studies*, S. 265–302. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
Stukenbrock, Anja (2018c): Blickpraktiken von SprecherInnen und AdressatInnen bei der Lokaldeixis. Mobile Eye Tracking-Analysen zur Herstellung von joint attention. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 19:132–168.
Zima, Elisabeth (2014): Gibt es multimodale Konstruktionen? Eine Studie zu [V(motion) in circles] und [all the way from X PREP Y]. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 15:1–48.
Zima, Elisabeth und Alexander Bergs (Hrsg.) (2017): Multimodality and Construction Grammar. In: *Linguistics Vanguard (Editorial of a Special Issue)*, 3(1).

Peter Auer

Genau! Der auto-reflexive Dialog als Motor der Entwicklung von Diskursmarkern

1 Einleitung: das Powerpoint-*Genau*

Es ist üblich, dass Studierende und jüngere Wissenschaftler/innen ihre Powerpoint-Präsentation mit dem Diskursmarker[1] *genau* gliedern oder sogar einleiten. *Genau* schließt einen Abschnitt (Aktivität) ab und leitet zugleich den nächsten Abschnitt (Aktivität) ein (letztere kann auch die Präsentation selbst sein); es hat also eine für „Gliederungssignale" (Gülich 1970) typische Scharnierfunktion:

Beispiel (1) (Powerpoint-Präsentation)

```
 01 und der EIne aufsatz is von anton A:mann,
 02 ähm mit dem TItel blablablablablaBLA²,=
 03 wenn ich mich RICHtig erInnere; (-)
 04 ähm::::
 05 herr A:mann sitzt ja HIER der kann mich dann korriGIEren,
 06 ((Lachen im Publikum))
 07 ähm::
→08 geNAU.
 09 und er hat äh:: sich äh YPsilonkonstruktionen angekuckt,
    ((...))
 14 und er hat den fall von ALpha als mögliche
    YPsilonkonstruktion untersucht.
 15 ähm:
→16 geNAU.
 17 dann:
 18 der bernd BEmann hat AUCH_n aufsatz geschrieben ((. . .))
```

1 Der Begriff wird hier in einem weiten Sinn gebraucht, der auch alleinstehende „Diskurswörter"/ „Antwortwörter" (etwa Bestätigungs- und Negationswörter) einschließt. Fast alle „Antwortwörter" können auch in der Satzperipherie verwendet werden, so dass eine klare Trennung kaum möglich erscheint. Wie später zu zeigen sein wird, ist *genau* überdies gerade kein Antwortwort.

2 Die Titel der im Ausschnitt verwendeten Zeitschriftenaufsätze und ihre Themen sowie die Autorennamen wurden aus Anonymisierungsgründen unkenntlich gemacht.

https://doi.org/10.1515/9783110637502-011

Der häufigste Verwendungstyp ist in Z. 16 zu beobachten: der Sprecher kommt (anhand seiner Power-Point-Folie) zu seinem ‚nächsten Punkt', in diesem Fall dem nächsten Literaturtitel in einer Aufzählung bisheriger Forschung zum Thema seines Vortrags. Der Übergang wird von einem Blick auf die Folie begleitet, auf die dadurch auch die Aufmerksamkeit der Zuhörer/Zuschauer gelenkt wird. Voran geht eine Häsitationspartikel (*ähm* in Z. 07). Die Besprechung des nächsten Literaturtitels wird mit *dann* eingeleitet (Z. 09). *Genau* ist hier ganz offensichtlich nicht responsiv-zustimmend gemeint; es bestätigt keinesfalls die Mitteilung/Behauptung, dass ‚Anton Amann einen Aufsatz über die Ypsilonkonstruktion geschrieben' hat, denn diese Behauptung hat der Präsentierende ja selbst produziert.

Der Sprecher verwendet *genau* aber noch ein zweites Mal, nämlich in Z. 08; wieder geht eine Häsitationspartikel voraus. Hier ist der Diskursmarker nicht das Scharnier zwischen zwei gleichrangigen inhaltlichen Abschnitten, die linear abgearbeitet werden, sondern steht am Ende einer kleinen Seitensequenz mit dem Publikum und dem anwesenden Autor Anton Amann (Z. 04–06), nach der der Sprecher – eingeleitet mit *und* – wieder zur Besprechung des Aufsatzes von Anton Amann zurückkehrt. Die Struktur ist sehr ähnlich:

ähm – genau – dann… (Z. 16)
ähm – genau – und… (Z. 08)

Noch offensichtlicher als im vorher besprochenen Fall bezieht sich *genau* hier nicht auf den Inhalt der vorherigen Äußerung, sondern leitet die Rückkehr in die Rahmenaktivität (PP-Präsentation) ein.

Dieses Powerpoint-*Genau*, wie man es nennen könnte, führt bei älteren Sprechern und Sprecherinnen des Deutschen immer noch zu Irritationen, während es für jüngere völlig unproblematisch ist. Dies deutet auf sprachlichen Wandel hin. Offenbar hat sich *genau* zu einem Gliederungssignal entwickelt, während ältere Sprecher/innen damit noch eine pragmatische (Zusatz-)Bedeutung verbinden (eine bestimmte Art von Zustimmung), die sie situativ unpassend finden. Im Folgenden will ich versuchen, diesen Wandel zu rekonstruieren.

Viele Verwendungsweisen von *genau* – nicht jedoch das Power-Point-*Genau* – sind schon recht ausführlich beschrieben worden (jüngst von Oloff 2016, 2017, aber u. a. auch schon von Werlen 2010 und Willkop 1988: 138–146). Die Ergebnisse dieser Arbeiten können – mit einigen Ergänzungen – verwendet werden, um die Entwicklung von *genau* zu modellieren und mit anderen Diskursmarkern zu vergleichen. Im Zentrum steht dabei die Frage nach den Mechanismen, die über den Einzelfall hinaus für den pragmatischen Wandel von Diskursmarkern eine gewisse Bedeutung beanspruchen können. Zwei solche Mechanismen sollen vor allem

betrachtet werden. Einer ist für Diskursmarker typisch: eine responsive Partikel wird zu einer übergangsmarkierenden oder sogar TCU-einleitenden (oder umgekehrt). Der Mechanismus ist nicht nur bei der Entwicklung von *genau* im Spiel, sondern auch bei Diskursmarkern wie *gut, klar, sicher, schön, ok* u. a. Bei dieser Gruppe von Markern hat sich aus der responsiven Verwendung als alleinstehende Bestätigung eine weitere, TCU-initiale Verwendung im Rahmen von konzessiven Strukturen entwickelt. Es bietet sich also ein Vergleich an, zumal diese Gruppe von Markern (trotz insgesamt deutlicher Unterschiede in ihrer Verwendungsweise) bei responsiver Verwendung mit *genau* in ihrer Funktion überlappt, dem vorherigen Gesprächsteilnehmer zuzustimmen. Der zweite Mechanismus besteht darin, dass der Sprecher einen internen Dialog externalisiert. Er spricht also quasi zu sich selbst (als Rezipient eigener Gedanken oder Handlungen), lässt aber den oder die anderen Interaktionsteilnehmer (als Beobachter des Geschehens, *bystander*) an diesem inneren Dialog teilhaben.[3] Ich nenne das den auto-reflexiv dialogischen (oder kurz: autoreflexiven) Gebrauch.

2 Von der Gradpartikel zum Diskursmarker

Wenn wir uns mit Diskursmarkern, ihrer Entstehung und ihrem Wandel beschäftigen, verlassen wir den Bereich der traditionellen Grammatik, denn wir reden weder über die Struktur von Sätzen noch über die Struktur von Wörtern, sondern über die Struktur von Turns und die Frage, ob bestimmte Wörter oder Ausdrücke in bestimmten Turn-Positionen ihren präferierten Ort finden, also von etwas, was Schegloff (1996) als „positional sensitivity of grammar“ bezeichnet (vgl. Deppermann i. d. B. und mit Bezug auf Diskursmarker auch Heritage/Sorjonen 2018). Obwohl man die Entstehung von Diskursmarkern als einen Fall der Sedimentierung sprachlicher Praktiken (also im weitesten Sinn als Grammatisierung im Bereich der Makro- oder Diskurssyntax) verstehen kann (vgl. Auer/Günthner 2005), wird sie teilweise von anderen Prinzipien bestimmt als die klassischen Grammatikalisierungsprozesse (im engen Sinn der Entstehung neuer grammatischer Kategorien, vgl. auch Linke i. d. B.). Ein offensichtlicher Unterschied ist, dass Diskursmarker in der Regel aus Mitgliedern anderer Wortklassen entstehen; ein weiterer, dass diese im Lauf des Prozesses, in dem sie sich zu Diskursmar-

3 Dass der Sprecher selbst es ist, der seine eigenen Handlungen oder Gedanken kommentiert, heißt natürlich nicht, dass solche Äußerungen nicht auch mit dem *bystander* im Blick produziert werden und sich sekundär auch an diesem Rezipienten zweiter Ordnung orientieren können. Vgl. zu den komplexen Formen der Rezipienz zuletzt Deppermann/Schmidt (2016).

kern entwickeln, nicht etwa stärker in paradigmatische und syntagmatische Strukturen eingebunden werden (wie das aus der klassischen Grammatikalisierungsforschung bekannt ist, vgl. Lehmann 1985/2002), sondern sich aus diesen lösen. Sie werden an der Peripherie der Satzstruktur zu relativ autonomen Sprachmitteln. Wenn man die Entstehung von Diskursmarkern trotzdem als eine bestimmte Form der Grammatisierung sehen kann, dann deshalb, weil die Bedeutung der Wörter auf diesem Weg an Semantik verliert und an Pragmatik gewinnt.

Der responsive Diskursmarker *genau* wird meist auf die homophone Gradpartikel zurückgeführt (König 1991: 17), die selbst von einem lokalen Adjektiv *nouw* durch Abstraktion von dessen ursprünglicher Bedeutung (‚Nähe') gebildet wurde. Dieses *genau* hat sich aus dem Satzzusammenhang gelöst, was man sich wohl am ehesten durch Verkürzung von Sätzen wie *das ist genau so, das ist genau richtig*, etc., vorstellen kann.

In seiner responsiven Verwendung kann der Marker heute allein (aber auch oft mit *ja* kombiniert) einen Redebeitrag bilden, mit dem der Sprecher der vorausgehenden Meinungsäußerung einer anderen Gesprächsteilnehmerin ‚voll und ganz' zustimmt:

Beispiel (2) ‚Stichworte' (Callhome deutsch)

((Telefongespräch über ein eineinhalbjähriges Kind))

```
 01 B: und dann hat er gesagt paPIER,
 02    also er braucht jetzt paPIER zum SCHREIben.
 03 A: wo?
 04 B: auf den
 05    spricht nicht in SÄTzen sondern nur in STICHworten.
 06    ja.
 07 A: aha.
 08 B: ja weiˀ er ist ja erst eineinHALB.
 09 A: ja, aber SCHAU mal;
 10    mit eineinhalb jAhren norMAlerweise
       können die kinder doch nur PApa sagen oder so,
→11 B: ja geNAU.
 12    also das war richtig GOLdig.
 13    das ist doch allerHAND;=ne,
```

Dieses responsive *genau* kann auch durch *ganz* verstärkt werden:

Beispiel (3) ‚Ehrlichkeit' (BB)

((Es geht um die Frage, wie man neue Freunde gewinnt.))

```
 01 Jhn: also (-) ick DENke,
 02      ähem wenn_wa schon davon REden,
 03      FREUNde zu gewinnen,
 04      denk ich der WICHtigste punkt is natürlich (-)
         die EHRlichkeit?
→05 Jrg: <<p>GANZ genau.>
 06 Jhn: so wat (-) entWICkelt sich halt irgendWIE und dat- (-)
 07      ick glaub auch NICH,
 08      dass man das auf_n PUNKT bringen kann;= ja,
```

In Beispiel (2) hat B. von einem eineinhalbjährigen Kind erzählt, das zum Malen nach ‚Papier' verlangt, dabei aber keinen ganzen Satz verwendet, sondern in ‚Stichworten' spricht. A. gibt zu bedenken, dass auch die Einwortäußerung *Papier* für einen Eineinhalbjährigen schon eine ordentliche Leistung ist, denn andere Kinder würden in diesem Alter nur *Papa* sagen. Dieser Einschätzung stimmt B. mit *genau* (Z. 11) ‚voll und ganz' zu.

In Beispiel (3) beschreibt John, welche Dinge in einer Freundschaft wichtig sind. Er beginnt damit, dass ‚Ehrlichkeit' der ‚wichtigste Punkt' sei. Diese moralische Aussage wird von Jürgen mit *GANZ genau* quittiert (Z. 5). Er schließt sich dadurch Johns Meinung ‚voll und ganz' an.

Auch Handlungsvorschläge können mit *genau* angenommen werden:

Beispiel (4) ‚Shakespeare' (BB63)

((Andrea und Verena müssen den Text für eine Theateraufführung lernen. Die folgende Sequenz spielt sich beim Frühstück ab.))

```
 01 Adr: (1.1) ((gähnt))
 02      (2.0)
 03 Ver: so.
 04      (0.6)
 05      heute TEXT lernen?
 06      (2.4)
→07 Adr: GEnau.
 08      (1.3)
```

Verena beginnt die Sequenz beim Frühstück mit einem fallend intonierten *so.* (Z.03), das eine neue Aktivität einleitet (Stukenbrock 2010). Diese wird darauf mit einer deontischen Infinitivkonstruktion (Deppermann 2007) beschrieben: *heute TEXT lernen?*. Nach einer Pause stimmt Andrea mit *GEnau* zu. *Genau* könnte in

diesem sequenziellen Zusammenhang nicht verwendet werden, wenn eine Handlungsoption erst neu eingeführt würde, also der zustimmenden Teilnehmerin vorher gar nicht bekannt war. Wer nach einem Vorschlag mit *genau* antwortet, drückt aus, dass ihm die vorgeschlagene Handlungsoption ebenfalls schon durch den Kopf gegangen ist und dass sie zumindest im *common ground* der Teilnehmer verankert (wenn auch nicht aktualisiert) war. Dies unterscheidet *genau* von einer einfachen Zustimmungspartikel wie *ok* oder *ja*. (*Klar* hätte hingegen die zusätzliche Wirkung zu signalisieren, dass der Vorschlag überflüssig war, weil die vorgeschlagene Handlung sowieso selbstverständlich ist.)

Neben der einfachen Zustimmung zu Meinungen oder Vorschlägen hat *genau* also auch eine epistemische Bedeutungskomponente: Die nächste Sprecherin gibt zu verstehen, dass der Sachverhalt, den der Sprecher ihr mitgeteilt hat, Teil ihres eigenen Wissens ist. Die in Frage stehende Proposition ist nicht erst durch die Äußerung des vorherigen Sprechers in den Wissensbestand der bestätigenden Sprecherin übergegangen, sondern war ihr schon vorher und unabhängig von der Äußerung des Anderen bekannt. Deshalb ist *genau* nicht für die Rezeption von Neuigkeiten geeignet. In diesem sequenziellen Kontext würde eine Erwiderung mit *genau* ebendiesen Handlungstyp retrospektiv ungültig machen: die Rezipientin würde signalisieren, dass sie schon weiß, was ihr als Neuigkeit mitgeteilt wird, die Neuigkeit also keine Neuigkeit ist.

Oloff (2017) bezeichnet *genau* deswegen als Intersubjektivitätsmarker und untersucht verschiedene konversationelle Formate, die diese Analyse unterstützen, in denen also *genau* dem vorherigen Sprecher signalisiert, dass der Inhalt seiner Äußerung richtig, aber auch schon bekannt ist. Ein solches Format sind Rückversicherungsfragen (*confirmation requests*), mittels derer eine Teilnehmerin eine Proposition vom anderen Teilnehmer bestätigt bekommen möchte, der zu diesem Wissen privilegierten Zugang hat. *Genau* kommt hier in der dritten Position vor, also für die Bestätigung:

Beispiel (5) ‚vierundzwanzig' (DOMIAN 9-6-2000)

((Viktoria ist die neue Anruferin, die gerade in der Leitung ist und in der Phone-in-Show begrüßt wird.))

```
 08 DO: vikTOr[ia v=VIErundzwanzig das stimmt ja?
 09 VI:       [ähm;
→10     GEn[au; (.) vierundZWANzig bin ich.
 11 DO:    [SEHR gut; (-) SEHR gut;
 12     um was GEHTS denn bei dir.
```

Domian hat bereits aus der Regie mitgeteilt bekommen, dass seine nächste Anruferin vierundzwanzig Jahre alt ist, möchte diese Information aber von ihr selbst

bestätigt bekommen (Z. 08) und auf diese Weise auch dem Publikum zugänglich machen (vgl. sein *VIErundzwanzig das stimmt ja?* in Z.8). Viktoria kommt dieser Bitte um Bestätigung in Z. 10 durch *genau* nach, gefolgt von der Wiederholung der Altersangabe.

Die Altersinformation kommt in diesem Fall aus zweiter Hand und ist daher bestätigungsbedürftig. Im folgenden Beispiel beruht sie hingegen auf einer Inferenz: Sandra vermutet, dass Annes Italienischunterricht in der Kursstufe 1 (‚K1') begonnen hat. Diese Vermutung wird Anne zur Bestätigung vorgelegt:

Beispiel (6) ‚K1' (Daten E. Zima)

```
 01 Anne:   ich glaub ich hatt ZWEI oder VIER halbjahr- (.)
 02         ich WEISS gar nicht mehr genau,
 03         (-) hatte ich noch italienisch ZU[sätzlich.
 04 Sandra:                                  [mHM,
 05 Anne:   [(                  )
 06 Sandra: [un wieviele STUNden?
 07 Anne:   zwei STUNden die wOche-
 08 Sandra: dann ab der k (.)
 09         habt ihr ka EINS gesagt?
 10         [ja?
 11 Anne:   [ja=a;
 12 Sandra: ah da ab DA dann Angefangen;
→13 Anne:   GEnau.
 14         die war voll GUT;
```

Anne berichtet, dass sie in der Schule ‚zwei oder vier Halbjahre' Italienischunterricht hatte. Sandra vermutet (beginnend in Z. 08, unterbrochen von einer Rückfrage nach der korrekten Bezeichnung der Kursstufe, abschließend in Z. 12), dass dieser Unterricht in der Oberstufe erteilt wurde. Anne bestätigt diese Vermutung mit *GEnau*.

Bitten um Bestätigung präsupponieren eine Wissensasymmetrie zwischen dem Befragten und dem Fragenden; jener hat privilegierten Zugang zu dem Wissensbestand, nach dem dieser fragt. *Genau* markiert die Übereinstimmung der Wissensstände der beiden Teilnehmer.

Recht ähnlich lässt sich *genau* als Responsivpartikel im Rahmen von Ko-Konstruktionen analysieren (vgl. Brenning 2015, Günthner 2015, Oloff 2016). Hier führt die zweite Teilnehmerin die begonnene TCU des ersten Teilnehmers zu Ende, oft eingeladen durch Pausen oder andere Häsitationsmarker im emergierenden Turn des ersten Sprechers. Jede ko-konstruierende Vervollständigung greift aber in das Rederecht dieses Sprechers ein und legt ihm bestimmte Worte (oder Inhalte) ‚in

den Mund'. Nur er weiß, ob sie seinen Intentionen entsprechen. Auf der Bühne der Interaktion kann der erste Sprecher diese Entsprechung bestätigen und damit die Übereinstimmung seiner Intention mit der ko-konstruierten Turn-Vervollständigung markieren:

Beispiel (7) ‚Bibliothek' (aus Brenning 2015, Bsp. 115)

```
 03 Pat: also in rocky BEACH,
 04      gibt_s ja eigentlich so ALles;
 05      da gibt_s auch irgendwie so weltbekannte KUNSTmuseen-
 06      und ((isst, 1.9sec.) HAi[e-
 07 Imk:                         [die granDIOse biblioTHEK,
→08 Pat: ne gran ne rIEsengroße bibloTHEK-=geNAU-
```

Beispiel (8) ‚Salz' (aus Brenning 2015, Bsp. 135)

```
 57 Est: hey aber LAHR,
 58      (0.7)
 59      ja LAHR,
 60      (-)
 61      hat (-) he he he [nicht genu:]g ähm [ähm]
 62 Lin:                  [he LAHR,   ]
 63 Sar:                                     [SALZ,]
→64 Est: <<:-)> SALZ genau->
 65 Sar: die ham [JEdes jahr irgendwie ni]ch genug SALZ;
 66 Est:         [für die STRASsen-      ]
```

In Ausschnitt (7) zählt Patrizia die Vorteile des Lebens in Rocky Beach auf. Die Liste beginnt mit den ‚Kunstmuseen' (Z. 04–05) und wird mit den ‚Haien' (Z. 06) fortgeführt. Das dritte[4] Listenelement trägt Imka bei: die ‚grandiose Bibliothek'. Patrizia muss zu dieser Listenvervollständigung Stellung nehmen. Sie stimmt mit *genau* und einer etwas abgewandelten Formulierung (bei identischer Referenz: ‚ne riesengroße Bibliothek') zu. Imka hat zwar vielleicht nicht den Pluspunkt von Rocky Beach genannt, den Patrizia selbst in die Liste aufnehmen wollte, Patrizia stimmt aber zu, dass die ‚riesengroße Bibliothek' zu den Dingen gehört, die das Leben in Rocky Beach angenehm machen. Die Vervollständigung war in ihrem

4 Es lässt sich vermuten, dass Imka mit der Ko-Konstruktion auf die Pause in Patrizias Turn vor *HAie* reagiert, während der sie mit dem Essen beschäftigt ist; Imka scheint schon bei der Produktion des zweiten Listenelements zu zögern. Obwohl die *biblioTHEK* an der Oberfläche der Interaktion als drittes Listenelement erscheint, ist sie, wie die Überlappung mit *HAie* zeigt, als zweites geplant.

Sinn, was durch *genau* ausgedrückt wird. Die Ko-Konstruktion hat eine epistemische Seite (beide Sprecherinnen geben zu erkennen, dass sie die Bibliothek von Rocky Beach kennen und wissen, dass sie sehr groß ist), aber auch eine evaluative: die Bibliothek wird von beiden als Teil der Liste von Dingen akzeptiert, die das Leben an diesem Ort auszeichnen.

In Ausschnitt (8) beginnt Esther einen von Lach- und Zögerungspartikeln durchzogenen Redebeitrag, der die Stadt Lahr zum Thema hat: ‚Lahr hat nicht genug…'. An dieser Stelle greift Sarah in den emergenten Redebeitrag ein und vervollständigt ihn durch das Nomen ‚Salz'. (Gemeint ist Streusalz.) Die Vervollständigung ist in gewisser Weise durch Esthers doppelte Häsitation nach *genug* in Z. 61 lizensiert. Wieder ist zwar nicht offensichtlich, dass Esther exakt diese Aussage machen wollte; sie akzeptiert jedoch Sarahs Vervollständigung so, als ob sie sie ihren Intentionen entsprochen hätte, indem sie sie wiederholt und durch *genau* bestätigt (Z. 64). In diesem Fall ist die Funktion des Diskursmarkers rein epistemisch: Esther bestätigt, dass ihr Wissen über den Winterdienst der Stadt Lahr dem von Sarah entspricht.

Schließlich lässt sich die Rolle von *genau* als epistemischem Intersubjektivitätsmarker auch aus selbstinitiierten Fremdreparaturen belegen. In diesem Fall lädt ein augenblicklicher Sprecher die anderen Teilnehmer ein, ihm bei der Behebung einer Formulierungsschwierigkeit (oft beim Finden des richtigen Worts oder Namens) zu helfen. Vorschläge, dieses Problem zu überwinden, müssen vom Sprecher dann abgelehnt oder angenommen werden. Letzteres passiert im folgenden Beispiel:

Beispiel (9) ‚Merida' (Daten E. Zima)

```
01 Anne:   pochahOntas ist die EINzige disney prinzessin
           die ein tatTOO hat;
  ((…))
10 Anne:   hab ich neulich geLEsen.
11 Sandra: UND (.) ich hab AUCH gelesen-=
12         es kam doch EINmal dieser;
13         WIE heißt die;
14         die mit den krAssen rOten HAAren?
15 Mario:  arIELLE,
16 Anne:   me(.)RINda,
17 Sandra: ja::
18         [meRIda oder so>-
           [((zeigt mit dem Finger auf Anne))
19 Anne:   [meRIda>-
           [((zeigt mit Finger auf Sandra))
```

```
→20 Sandra: geNAU;
 21         und DA hieß es irgendwie dass die_s dass die die
            erste DISney heldin wär; (.) ((etc.))
```

Nachdem Anne berichtet hat, sie habe gelesen, dass Pochahontas die erste Disney-Heldin mit einem Tattoo sei, möchte Sandra ihrerseits berichten, sie habe gelesen, Merida sei die erste weibliche Heldenfigur von Disney gewesen. Dies gelingt ihr aber nicht ohne fremde Hilfe, denn es fehlt ihr der Name der Disney-Heldin. Sie unterbricht daher ihren emergierenden Redebeitrag und fragt ihre beiden Gesprächsteilnehmer explizit nach dem Namen der Disney-Figur ‚mit den krassen roten Haaren'. Marios Vorschlag *arIELLE* (Z. 15) wird übergangen, Annes Vorschlag *me(.)RINda* hingegen aufgegriffen und bestätigt (Z. 17: *ja::*), allerdings dabei leicht verändert und mit einem Approximationsmarker versehen (Z. 18: *meRIda oder so*). Im nächsten Schritt liefert Anne die Version *meRIda* als sicheres Wissen; ihr *meRIda* in Z. 19 ist also nicht einfach eine Wiederholung von Sandras approximativem *meRIda*: der korrekte Name ist ihr in diesem Augenblick eingefallen (was sie durch eine Zeigegeste auf Sandra deutlich macht). Sandra bestätigt ihrerseits den Namen durch *genau* (Z. 20) und setzt ihren Turn fort. *Genau* markiert die Deckung der beiden Wissensbestände; Sandra signalisiert damit nicht etwa, dass sie Anne glaubt, sondern dass sie weiß, dass sie recht hat, weil sie sich selbst wieder erinnert. Ihr Wissen stammt nicht von Sandra, sondern aus ihrer eigenen Erinnerung.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass der Weg von der Gradpartikel zum Diskursmarker mit einem semantisch-pragmatischen Wandel verbunden ist, der die ursprüngliche Semantik i. S. v. ‚exakt' in eine gut definierte pragmatische Funktion verwandelt: *Genau* signalisiert die Übereinstimmung der Meinungen und Absichten, öfter aber des Wissens der Beteiligten. Dabei wird diese Übereinstimmung nicht als eine dargestellt, die in der Interaktion entsteht, sondern als eine, die schon vorgängig da war. Obwohl der respondierende Teilnehmer in zweiter Position spricht, hat er nur „exakt das geäußert [...], was der Sprecher selbst hätte sagen können" (Willkop 1988: 140).

Genau überlappt also semantisch-pragmatisch zwar mit anderen Diskursmarkern wie *gut*, *schön*, *ok* oder einfachem *ja*, denn sie alle können ebenfalls Zustimmung ausdrücken. Aber nur *genau* präsentiert diese Zustimmung so, dass der zustimmende Teilnehmer suggeriert, diese Übereinstimmung habe ‚immer schon' existiert.

Wie auch bei anderen zustimmenden Diskursmarkern zu beobachten, verwenden manche Sprecher *genau* allerdings positionell so undifferenziert, dass eine funktionale Ausbleichung und ein Übergang zum Rezeptionsmarker zu beob-

achten ist.[5] Rezeptionsmarker bestätigen nur die Rezeption, nicht den Inhalt der Äußerung oder Äußerungskomponente des Sprechers. Sie geben dem Sprecher auf diese Weise das Signal weiterzusprechen (*continuer*). Das lässt sich daran erkennen, dass sie auch innerhalb emergenter Redebeiträge an Stellen vorkommen, an denen der Sprecher zögert und/oder die Rezeption einer TCU-internen Einheit (etwa einer referierenden Nominalphrase) bestätigt haben möchte. Im folgenden Beispiel versuchen drei Freundinnen die (Vor-)Geschichte von Luke Skywalker aus ‚Starwars' zu rekonstruieren:

Beispiel (10) ‚Luke Skywalker' (Daten E. Zima)

((Emma hat zwar alle alten und neuen Starwars-Filme gesehen, ist sich aber nicht sicher, dass sie die genealogischen Zusammenhänge noch versteht – wer ist der Vater von wem? Jana und Lena kennen sich noch weniger aus, sind aber mit den alten Starwars-Filmen vertraut.))

```
 01 Emma: die ALten filme-
 02       da (-) spielt ja: luke (-) SKYwalker.
 03 Jana: ja DES war ja so neˀ (--) [DES: war ja
→04 Emma:                           [geNAU.
 05 Jana: isch ja vom AUFbau [her (--) NICH (.) chronologisch.=
 06 Emma:                    [ja.
 07       =ja.
 08 Jana: also die [ERSCHten filme (-) spielen quasi mItten DRIN,
→09 Emma:          [geNAU.
 10 Jana: [und DANN spult_s zuRÜCK.=
→11 Emma: [geNAU,
 12 Jana: [=ABer von der chronoloGIE her,
→13 Emma: [geNAU.
 14       ja.
 15 Jana: (---) ehm (1.0)
 16       [isch er dann irgendwie BÖse geworden?
→17 Emma: [geNAU;
 18 Emma: mHM,
 19 Jana: und DANN:: (1.0) wurde er irgendwieˀ-
 20       ↓war der verLETZT oder sowas?
 21       DANN wurd er halt so ch::::,
 22       und DANN: (-) ähm (1.0) kommt irgendwann rAus-
```

5 Werlen (2010: 351) findet diese Ausbleichung schon im Freiburger Corpus aus den 1970er Jahren, wobei seine Kriterien für die Einstufung allerdings eher intuitiv bleiben.

```
 23        dass er lukes PApa isch oder so. ((lacht))
 24 Emma:  ja Ebm;
 25 Lena:  ich bin dein VAter [(    )?
 26 Jana:  [cool.
 27 Lena:  [des kenn ich AUCH. ((lacht))
→28 Emma:  [geNAU.
 29 Emma:  [ja (.) jaja.
```

Emma, die Starwars-Spezialistin, hat kurz vorher gestanden: „ob ich jetzt so GANZ den zusammenhang verstanden hab weiss ich nich. (.) also; WER (-) jetzt von WEM der vater isch, (-) und wer dann DESwegen (-) von WEM dann wieder das KIND (.) und der ENkel is, (-) hab ich NICH so ganz verstanden." Nun beginnt Jana zusammenzutragen, was sie selbst über die Geschichte weiß (Z. 03–25). Emma reagiert auf die einzelnen Elemente dieser Rekonstruktion mit verschiedene Diskursmarkern, darunter *genau*, aber auch einfaches *ja*. Meist sind sie am Ende von propositionalen Einheiten positioniert und intersubjektivieren das Wissen von Jana. Emma ist aufgrund ihres Spezialistinnenstatus dazu berechtigt: Sie signalisiert durch *genau*, dass Emmas Wissen mit ihrem eigenen übereinstimmt und daher korrekt ist. Es gibt aber drei Fälle, in denen *genau* nicht so interpretiert werden kann. Sowohl in Z. 04 als auch in Z. 09 und Z. 17 platziert Emma ihr *genau* an Stellen, an denen Jana noch keine vollständige Proposition formuliert hat (nach *ja DES war ja so ne?* in Z. 03, nach *also die* in Z. 08 und nach *ABer von der chronoloGIE her, ehm* in Z. 12/15).[6] In diesen Fällen ist eine präzise Zuordnung des *genau* zu bestimmten Aussagen der Sprecherin nicht mehr möglich; obwohl Emma pauschal der Richtigkeit der Beschreibungen Janas zustimmt, lässt sich diese epistemische Übereinstimmung nicht mehr konkret auf bestimmte Komponenten der Äußerung beziehen.

3 Vom responsiven Intersubjektivitätsmarker zum Gliederungssignal, Teil 1: auto-reflexive Verwendungen

Genau als Diskursmarker im heutigen Deutsch hat sich aber über diese sequenziell-responsive Funktion hinaus weiterentwickelt und dient neben der hetero-dia-

6 Dasselbe gilt für Platzierungen von *ja* in Z. 06 und Z. 14, das hier ebenfalls nur Rezeptionssignal ist.

logischen auch der auto-dialogischen Bestätigung. Hier stimmt sich der Sprecher in einem Dialog mit sich selbst zu, der allerdings in der Interaktion externalisiert und damit den anderen Teilnehmern zugänglich gemacht wird. Auch diese Funktion von *genau* ist der bisherigen Forschung nicht entgangen und wird schon von Willkop (1988) unter dem Stichpunkt ‚eigenreferenzieller Gebrauch' beschrieben.

Oloff (2017) weist darauf hin, dass sich der auto-reflexive Gebrauch von *genau* vor allem zeigt, wenn der Sprecher ein mentales Problem zu bewältigen hat. Das kann z. B. eine Wortsuche oder ein problematischer Prozess des Sich-Erinnerns innerhalb der Produktion eines Turns sein, wie etwa im folgenden Beispiel:

Beispiel (11) ‚Silberzwiebeln' (Daten E. Zima)

```
 01 Anne:   und (.) was aber auch GEIL is sind so SILberzwiebeln;
   ((...))
 06 Sandra: oh:: ne:: die mag ich [überHAU::PT ni:cht;
 07 Anne:                         [ h h h (sin)
 08         vo(h)ll GE(h)Il [hihi
 09 Sandra:                 [ehn::: nee WO hab ich die gekrieg;=
→10         geNAU:;=
 11         da waren wir beim:: (-) beim SPAnier TApas essen,
 12 Anne:   mHM,
 13 Sandra: (-) un: dann hab ich mir so_n (-) GeMÜseteller
            oder so bestellt,
 14         und da waren die AUCH drauf,
 15         und dann hab ich gedacht ja oKEE,
 16         dann proBIER ich die ma:l, ((etc.))
```

Sandra hat ihren Widerwillen gegen ‚Silberzwiebeln' zum Ausdruck gebracht (Z. 06) und versucht sich nun zu erinnern, auf welches Restaurant-Erlebnis dieser Widerwillen zurückgeht. Der mentale Prozess wird durch die an sich selbst gerichtete Frage *wo hab ich die gekrieg;=,* (Z. 09) in der Interaktion sichtbar. Sandra bricht die Artikulation dieser an sich selbst gerichteten Frage vor dem zu erwartenden auslautenden Plosiv /t/ in *gekriegt* (Z. 09) mit *genau* ab. Sie markiert durch den Diskursmarker den genauen Zeitpunkt der Erinnerung und damit den exakten Übergang in einen anderen epistemischen Status (nämlich vor dem letzten Laut des Wortes *gekriegt*). Der Prozess der Erinnerung an die ersten Silberzwiebeln wird also als Dialog der Sprecherin mit sich selbst inszeniert.[7]

7 *Genau* wäre deshalb in solchen autodialogischen Fällen, in denen Fragen der Erinnerung bearbeitet werden, mit *ach so* austauschbar, das ebenfalls einen plötzlichen Erkenntnisgewinn markieren kann (vgl. zu diesem Diskursmarker in Reparatursequenzen Golato/Betz 2008).

Ganz ähnlich im folgenden Ausschnitt, in dem allerdings die auto-reflexive Frage fehlt:

Beispiel (12) ‚Cosi fan tutte' (Dreier 28-6-16)

```
 01 Norbert: also es gibt zwei PÄRchen.=
 02 Thomas:  =es gibt zweiˀ es gibt DREI pÄrchen.
 03          [also es gibt zwei PÄRchen]
 04 Norbert: [nee zwei                 ] PÄRchen,
 05          die sich sich irgendwie ähm ERST (1.3) ja:
             neulich geFUNden haben;=
 06          =sich frisch verLIEBT haben;
 07 Lina:    mHM,
 08          (1.0)
→09 Norbert: GEnau.
 10          (1.3)
 11          und ähm
 12          (2.8)
 13          ja: und dann irgendwie ein gemeinser FREUND
             von denen;
 14          der glaubt NICHT an die TREUe.
 15 Thomas:  an die Treue der FRAUen.
```

Norbert und Thomas versuchen hier Lina den Inhalt der Oper ‚Cosi fan tutte' zu erzählen, die sie vor kurzem gesehen haben. Norbert, der Haupterzähler, wird gleich zu Beginn von seinem Freund Thomas korrigiert, als er die Protagonisten als „zwei Pärchen" einführt; es seien ja drei Pärchen. Beide fangen nun an, den Widerspruch aufzulösen, aber Norbert setzt sein Rederecht durch und präzisiert, dass es zwei Pärchen gebe, die sich gerade verliebt hätten (04–06). Nach einem Rezipientensignal der Adressatin Lina (Z. 07) entsteht eine längere Pause, während der Norbert offenbar versucht, sich an die weiteren Details zu erinnern oder diese zu ordnen. Diese mentalen Prozesse werden durch *genau* in Z. 09 als abgeschlossen präsentiert. Allerdings dauert es noch weitere 1,3 Sekunden, bevor der Sprecher tatsächlich mit seiner Formulierung beginnt, und auch dieser Versuch stockt zunächst (Z. 13), bevor der fünfte Protagonist (Don Alfonso) eingeführt wird.

Genau kann also immer verwendet werden, wenn ein Sprecher ein kognitives Problem selbst beseitigt zu haben vorgibt. Es ist responsiv, reagiert allerdings nicht auf ein interaktives Objekt (wie den Redebeitrag eines anderen Teilnehmers), sondern auf einen nur diesem Sprecher direkt zugänglichen mentalen Vorgang. Daraus ergibt sich der kritische Kontext für die Weiterentwicklung

des Diskursmarkers zu einem Gliederungssignal ohne diese autoreflexiv responsive Funktion: die kognitive Leistung, auf die *genau* reagiert, ist für die übrigen Interaktionsteilnehmer (oder uns als Analysierende) nicht mehr ohne Weiteres zugänglich und kann bestenfalls erschlossen werden kann. Noch mehr als in (11) und (12) trifft das auf das folgende Beispiel zu:

Beispiel (13) ‚Schauspieler' (BB)

((Die Kamera zeigt die im Inneren des Containers für die Aufführung eines Shakespeare-Stücks probenden Bewohner. Andrea liest in einem Shakespeare-Drama; Jürgen sitzt ihr gegenüber, bereit, mit ihr an der Memorierung des Textes zu arbeiten))

```
 01 Adr: zum nächsten AKT,
→02      geNAU. °hhh
 03      der KÜNSTler,
 04      wankt (.) erschöpft daVON::-
```

Andrea leitet den Übergang zum Einüben des nächsten Akts in Zeile 01 ein. Es folgt ohne weitere Verzögerungen, die auf mentale Problemlösungsversuche hindeuten könnten, unmittelbar der Diskursmarker *geNAU*. Dazwischen scheint eine kognitive Leistung zu liegen, die Andrea lesend erbringt, die aber weder für Jürgen noch für uns präzise identifizierbar ist: Möglicherweise hat sie die relevante Textstelle gefunden. Die Sprecherin scheint sich selbst zu bestätigen. Aber für die anderen Teilnehmer ist der Anlass für diese Bestätigung nicht mehr sichtbar. Was zu bestätigen ist, liegt außerhalb des interaktionalen Raums. Die Beziehung zwischen Bestätigungsobjekt und Bestätigung geht verloren. Sichtbar ist nur, dass die Sprecherin einen neuen Abschnitt einleitet und dafür eine kognitive Leistung erbringen musste. Dem anderen Interaktionsteilnehmer eröffnet sich daher die Möglichkeit, *genau* als reines Gliederungssignal zu reinterpretieren. Auf diese Weise kann sich der autodialogische Bestätigungsmarker zum Gliederungssignal weiterentwickeln.

In den folgenden beiden Beispielen wird diese funktionale Entleerung des selbst-responsiven *genau* offensichtlich. Im ersten Beispiel spricht die Anruferin bei ‚Domian' über die Entmündigung ihrer alkoholkranken und dementen Mutter:

Beispiel (14) ‚Vormund' (DOMIAN)

```
→01 VI: sie ist durch diese klInik geNAU entMÜNdigt worden?=
 02     und [dann halt erst_n n_FREMder halt,
 03 DO:     [ja,
 04 VI: und jetzt hat mein VA:ter sogar den den vOrmund endlich,
 05     °hhh [(dann hat mein) vater?
```

```
 06 DO:      [WAS hat der v was hat der VAter?
→07 VI: mein (.) geNAU mein vater ist jetzt der VORmund.=
 08 DO: [ist der VORmund ah ja (.) ja.
→09 VI: [=also er ist der (--) geNAU.
```

Von den drei Verwendungen von *genau* in diesem Ausschnitt entspricht nur die letzte (in Z. 09) dem in Abschnitt 2 besprochenen Muster (*genau* als Erwiderung auf eine Bitte um Rückbestätigung, d. h. mit Bezug auf Z. 08). *Genau* in Zeile 01 und erneut in 07 kann nur autoreflexiv interpretiert werden. Weder will die Sprecherin sagen, dass die Klinik ihre Mutter ‚exakt' entmündigt hat, noch, dass ihr Vater ‚exakt' der Vormund ihrer Mutter ist. Genauso wenig dient *genau* der Sprecherin dazu, einer Äußerung ihres Gesprächspartners zustimmen. *Genau* wird vielmehr parenthetisch von der Sprecherin in ihren Redebeitrag eingeschoben. Es scheint, als kommentiere die Sprecherin ihre eigene kognitive Leistung des Erinnerns, als ob sie kurz vergessen hätte, worum es eigentlich geht und es nun bestätigen müsste, ohne dass ein solches Erinnerungsproblem an der Oberfläche der Interaktion sichtbar geworden wäre.

Im zweiten Fall stellt sich eine Studentin ihren beiden Kommilitoninnen vor:

Beispiel (15) ‚Klimawandel' (DREIER 28-7)

```
 01 A: ähm Ich (.) ich hab fErtig stuDIERT,
 02    geograPHIE? (.)
 03    und ich schreib grad noch MASterarbeit; (.)
→04    [°h geNAU,] (.)
 05 B: [ah,      ]
 06 A: hm-
 07    ja; (-)
 08    hm: übe:r; (.)
 09    °h über den KLImawandel,
 ((8 Zeilen ausgelassen=)
 18 A: also es IS--- (-)
 19    es is in nem proJEKT zusammen,
 20    des heisst blablaBLAbla[8],
 21    und des is so_n TRInationales projEkt,
 22    hh U::nd DA::;
 23    ich untersuch die: KLImavulnerabilität-
 24    von LANDwirtschaftlichen unternEhmen,
 25    in der oberRHEINregion,
```

8 Name aus Anonymisierungsgründen gelöscht.

```
 26 B: HM;
→27 A: geNAU;
 28    also ich führ exPERteninterviews du:rch;
 29    befrag sie zu HANdlungsstrategien;
 ((etc.))
```

Sprecherin A. hat in den ersten drei Zeilen einen abgeschlossenen Redebeitrag geliefert, in dem sie ihr Studienfach und ihre augenblickliche Tätigkeit (Arbeit an der Master-Arbeit) beschrieben hat. B. geht darauf mit einem kurzen Rezeptionssignal ein (Z. 05: *ah*). Zur gleichen Zeit produziert A. ein *genau*, dessen Bezug nicht erkennbar ist: es gibt kein sichtbares mentales Problem, das bewältigt wurde. Ebenso wenig kann es sich um eine Zustimmung handeln: Eine Sprecherin kann nicht die Übereinstimmung ihres Wissens mit dem Inhalt ihrer eigenen Äußerung markieren. Es folgt nun eine Expansion, in der zunächst das Thema der Masterarbeit mitgeteilt wird (‚über den Klimawandel', Z. 09) und anschließend (nachdem die Rezipientin in den ausgelassenen Zeilen kommentiert hat, dass es sich dabei doch um ein sehr generelles Thema handele) das Projekt weiter erläutert wird (Z. 18–25). Wieder beschränkt sich die Rezipientin auf ein Rezeptionssignal (Z. 26). Anschließend produziert die Sprecherin ein weiteres *genau*. Sich selbst zuzustimmen, wäre auch hier unsinnig; erneut ist auch kein kognitives Problem zu erkennen. Es liegt für den Hörer nahe, den Marker als Abschluss der Turn-Erweiterung zu verstehen; da er aber dem *continuer* folgt, durch den B. ja A. schon zum Weitersprechen eingeladen hat, ist er auch Einleitung für die erneute Weiterführung des Themas, die ab Z. 28 erfolgt. In beiden Fällen wird *genau* also als Gliederungssignal reinterpretierbar.

Autoreflexiv-dialogische Selbstbestätigungen sind als interaktionales Phänomen nicht auf *genau* beschränkt. Eng verwandt ist das turnbegleitende (und vor allem turnabschließende) selbstbestätigende Nicken, das man vor allem bei amerikanischen Sprecherinnen des Englischen, zunehmend aber auch bei Deutschen beobachtet. Die Sprecherin gliedert durch dieses Signal (das sonst als Bestätigung oder zumindest Rezeptionssignal vom Gesprächspartner eingesetzt wird) ihren eigenen Redebeitrag. Ohne dass auf dieses Phänomen hier genauer eingehen zu können, soll hier lediglich ein illustratives Beispiel der Verdeutlichung dienen:

Beispiel (16) (https://www.youtube.com/watch?v=dUmIdCClbTE; 18.08.2020)
((Alexandria Ocasio-Cortez on The Daily Show with Trevor Noah/veröffentlicht 29/7/18/letzter Zugang 2/1/20; HN = headnod))

```
01 AOC:  and so a lot of what we need to do is
         [repriOritize            ]
         [drei schnelle, kleine HNs ]
```

```
02       (1.0) WHAT we want to [accomplish (.) as a NAtion.]
                              [vier schnelle, kleine HNs  ]
03       a:nd;
04       REally what [this is about  ] (.) is saying;
                     [zwei kleine HNs]
05       [HEALTHcare,
         [HN
06       is an im[PORtant for us enough [for us to put FIRST.]
                 [zwei kleine HNs      [fünf kleine, schnelle HNs]
07       [eduCAtion,
         [zwei kleine HNs
08       [is imPORtant enough for [US, to put [FIRST.
         [zwei HNs                [HN         [HN
09       and THAT (.) is a deCIsion,
10       that requires political and moral (.) COUrage.
11       [from BOTH parts of the [aisle. [(1.0)
         [fünf schnelle HNs      [HN     [schließt Augen
12       [period.
         [öffnet Augen
13 Host: [thank you SO much for being yourself.
```

Dies ist ein (vermutlich einstudiertes) politisches Statement der demokratischen Nachwuchspolitikerin, mit dem sie ihren Besuch in der Talkshow von Trevor Noah abschließt. Die Produktion des Turns wird von zahlreichem Kopfnicken begleitet. Die letzte IP (Z. 11) wird als solche durch sechsmaliges Nicken in Kombination mit dem Schließen der Augen und dem verbalen Abschlussmarker *period* markiert.

Redebegleitendes Nicken während einer Meinungsäußerung ist in vielerlei Hinsicht dem deutschen auto-dialogischen *genau* ähnlich. Beide gehen auf eine Praktik zurück, die ursprünglich sequenziell-responsiv ist und Zustimmung signalisiert. (Daneben hat Nicken natürlich auch die Funktion eines Rezeptionssignals.) In beiden Fällen steht die sequenziell-responsive (hetero-dialogische) Verwendung aber heute neben einer auto-dialogischen.[9]

9 Ein Unterschied zu *genau* liegt darin, dass das Sprecherinnennicken keine Bewältigung eines kognitiven Problems indiziert, sondern wohl vor allem die Zustimmung des Rezipienten evozieren möchte, der zur Kopie dieses Nickens eingeladen wird.
Der autoreflexive Dialog ist auch in zahlreichen anderen Fällen ein Mechanismus, der für den pragmatischen Wandel von Bedeutung ist. Der Übergang von der responsiven in die turn-intern konzessive Verwendung der Diskursmarker *gut* oder *ok* ist ein Beispiel dafür (siehe dazu den nächsten Abschnitt). Ein anderes Beispiel ist die Verwendung des Anredepronomens *du* als Selbst-Referenz des Sprechers auf sich selbst (wie in Auer/Stukenbrock 2018 beschrieben).

4 Vom Intersubjektivitätsmarker zum Gliederungssignal, Teil 2: positionelle Aspekte

Die auto-reflexiv dialogische Verwendung von *genau* ist auch bei Power-Point-Präsentationen wie in Beispiel (1) anzutreffen, denn schließlich handelt es sich hier um eine monologische (multimodale) Gattung (vgl. Günthner/Knoblauch 2007; Knoblauch i. d. B.), die die dialogische Verwendung als Intersubjektivitätsmarker ausschließt. Wie die anderen im letzten Abschnitt besprochenen Verwendungsweisen im konversationellen Kontext indiziert dieses Power-Point-*genau* manchmal noch die selbstständige Bewältigung einer kognitiven Herausforderung durch den Sprecher oder lässt sich zumindest so interpretieren. Diese kann zum Beispiel im Überfliegen der neuen, gerade angeklickten Folie oder auch im (stillen) Lesen des nächsten Punkts auf einer Folie bestehen, der nun vorgetragen werden soll. Solche Fälle kann man noch als (auto-)responsiv interpretieren (vgl. etwa Z. 16 in Ausschnitt (1)). Die Vortragenden versichern sich selbst, dass sie über die kognitiven Voraussetzungen für die Bewältigung des nächsten Schritts verfügen.

Nicht immer ist aber eine solche Interpretation möglich. Dann liegt die Reinterpretation als reines Gliederungssignal ohne zustimmende Bedeutungskomponente nahe (wie in Z. 08 in Ausschnitt (1)). Als Gliederungssignal mit Scharnierfunktion leitet *genau* eine nächste Aktivität oder einen nächsten Abschnitt ein und schließt zusätzlich den vorherigen ab, ist also sowohl vorwärts- wie auch rückwärtsgewandt; und oft scheint sogar die vorwärtsgewandte Seite zu überwiegen. Um diese positionelle Reanalyse von *genau* von der responsiven zur überleitenden Funktion ohne Zustimmungskomponente geht es in diesem Abschnitt.

Ihr Ursprung ist in der auto-reflexiv dialogischen Verwendung schon angelegt. Betrachten wir die dafür analysierten Beispiele noch einmal, so zeigt sich, dass zur responsiven immer auch eine weiterweisende Komponente gehört. Denn wenn ein Sprecher sein kognitives Problem bewältigt hat, ist zu erwarten, dass er nun die Handlung, der dieses Problem entgegenstand, durchführen wird. So ist von Sandra zu erwarten, dass sie, nachdem sie sich an das Restaurant erinnert hat, in dem sie ‚Silberzwiebeln' gegessen hat, nun dieses Ereignis erzählt:

Beispiel (17) ‚Silberzwiebeln'

```
09 Sandra: ehn:::  nee WO hab ich die gekrieg;=
10         geNAU:;=
11         da waren wir beim:: (-) beim SPAnier TApas essen,
```

Genau bestätigt hier nicht nur, dass der Erinnerungsprozess erfolgreich abgeschlossen ist, es leitet auch in die Erzählung vom Restaurantbesuch über. Dasselbe gilt für Ausschnitt (13), wo Adriana bereits angekündigt hat, dass sie sich dem ‚nächsten Akt' widmen möchte. Sobald das – wie auch immer geartete – kognitive Hindernis, um diese Absicht in die Tat umzusetzen, beseitigt (und dies durch *genau* den anderen mitgeteilt) wurde, ist die Durchführung dieser Handlung zu erwarten:

Beispiel (18) ‚Schauspieler'

```
 01 Adr: zum nächsten AKT,
→02      geNAU. °hhh
 03      der KÜNSTler,
 04      wankt (.) erschöpft daVON::-
```

Drastisch wird das verdeutlicht, wenn *genau* einen Redebeitrag einleitet, ohne sich responsiv auf den Betrag des vorherigen Sprechers zu beziehen:

Beispiel (19) ‚Trennung' (DOMIAN)

```
19 TA: guten morgen DOmian;
20 DO: guten MORgen;
21 TA: °h ähm (-) [ja (also ich)]
22 DO:            [WAS ist] dein thema;
23     (0.5)
24 TA: geNAU; mein THEma is,
25     ähm (.) ich bin_n bisschen verwIrrt über mein
       EXfreund sagen wir mal SO,
```

In diesem Beispiel Antwortet TA in Z.24 auf die Frage Domians nach ihrem Problem (Grund für den Anruf im Studio). Sie beginnt ihre Antwort mit *genau*. Dieses *genau* drückt weder Zustimmung zu einem Vorschlag oder Übereinstimmung mit dem Wissen des anderen Gesprächsteilnehmers aus, noch indiziert die Anruferin damit, dass sie ein kognitives Problem bewältigt hat. Es dient vielmehr der Einleitung in die Gesprächsphase der Problemdarstellung. Ein Rest an retrospektiver Orientierung bleibt in diesem Beispiel lediglich dadurch enthalten, dass möglicherweise ein interaktives Problem als erledigt dargestellt wird, nämlich die Turn-Taking-Turbulenz, die durch den vorzeitigen Start der Problemdarstellung unmittelbar nach dem initialen Grußaustausch (Z.21) entstanden ist, also noch vor der Aufforderung durch den Moderator, ihr Problem darzustellen. Es kommt dadurch zu einer Phase des Simultansprechens (Z. 21, 22), einer Störung des Gesprächsablaufs, die mit *genau* abgeschlossen wird.

Keinerlei Bezugspunkt hat *genau* hingegen in Ausschnitt (15), hier wiederholt als Beispiel (20), was sich u. a. daran zeigt, dass *genau* in Z. 05 mit B.s Rezipientensignal überlappt und ihm in Z. 27 sogar folgt:

Beispiel (20) ‚Klimawandel' (DREIER 28-7)

```
 01 A: ähm Ich (.) ich hab fErtig stuDIERT,
 02    geograPHIE? (.)
 03    und ich schreib grad noch MASterarbeit; (.)
→04    [°h geNAU,] (.)
 05 B: [ah,      ]
 06 A: hm-
 07    ja; (-)
 08    hm: übe:r; (.)
 09    °h über den KLImawandel,
 ((8 Zeilen ausgelassen=)
 18 A: also es IS--- (-)
 19    es is in nem proJEKT zusammen,
 20    des heisst blablaBlAbla,
 21    und des is so_n TRInationales projEkt,
 22    hh U::nd DA::;
 23    ich untersuch die: KLImavulnerabilität-
 24    von LANDwirtschaftlichen unternEhmen,
 25    in der oberRHEINregion,
 26 B: HM;
→27 A: geNAU;
 28    also ich führ exPERteninterviews du:rch;
 29    befrag sie zu HANdlungsstrategien;
((etc.))
```

Mit dem zunehmenden Verlust seines auto-reflexiven Bezugspunkts in einem (mentalen) Problem verliert *genau* seine responsive Komponente immer mehr. Solche Abschwächungen der Reponsivität sind nicht auf *genau* beschränkt. Auch andere zustimmende Diskursmarker wie *klar, gut, schön, ok* können ihre responsive Position verlassen (vgl. Auer/Lindström 2016; vgl. auch ähnlich zu initialem *und zwar* bei Günthner 2012). Allerdings verläuft die Entwicklung dieser zuletzt genannten Gruppe von affirmativ-responsiven Markern anders als bei *genau*. Ich beschränke mich auf einige Anmerkungen zu *gut*.

Alleinstehendes, responsives *gut* hat je nach sequenziellem Kontext unterschiedliche Funktionen. Sein Ursprung ist die Verwendung als evaluierendes Adjektiv, die man etwa in Erwiderungen auf Neuigkeiten findet. Hier drückt *gut* eine

positive Bewertung dieser Neuigkeit – insbesondere aus der Perspektive des Erzählers – aus:

Beispiel (21) ‚Sport' (Telefongespräch, Calling home 4711, retranskribiert)

```
 01 B1: also ich bin heute auch GLAUfen,
 02     ham_mer EINgekauft,
→03 A:  `´gut,
 04     PRIma.
 05 B1: ja,
```

Beispiel (22) ‚Zimmerhock' (Telefongespräch, Calling Home 5097, retranskribiert)

```
 01 A: jetzt br- muss ich nicht mehr zur english STUdy hall geh:n,
 02    und kann abends kann ich auch wenn ich lUst hab
       FERNsehn kucken oder so was-
→03 B: [↑gu::t.
 03 A: [und muss nicht immer in meinem ZIMmer hockˀ bleiben?=un:dʰ
 04    ja aber das ist eGAL;((etc.))
```

Die Sprecherin A. in (21) findet es positiv, dass der Gesprächspartner, wie er ihr mitgeteilt hat, ‚heute laufen war' (die Bewertung ist indirekt ein Lob an ihn), die Sprecherin B findet es gut, dass ihr Gesprächspartner ‚nicht mehr in die English Study Hall' gehen muss. In beiden Fällen ist die Prosodie von *gut* markiert, einmal durch die fallend-steigende Intonationsbewegung, das andere Mal durch Höherlegung und Dehnung.

Meist fehlt *gut* aber eine solche prosodische Markierung; er wird mit einfacher, fallender Tonhöhenbewegung produziert. Zugleich tritt die bewertende Funktion zurück oder fehlt ganz. Dagegen tritt die Funktion als Gliederungssignal in den Vordergrund, das eine Aktivität (Sequenz) abschließt und eine andere einleitet. Der Unterschied wird deutlich, wenn man die letzten beiden Beispiele mit dem folgenden vergleicht (das bereits als Beispiel (5) diskutiert wurde). Hier beendet Domians *sehr gut* die Einleitungsphase des Gesprächs; aber er bewertet dadurch nicht die dort gegebene Information (nämlich dass die Anruferin 24 Jahre alt ist). *(Sehr) gut* hat sich vollständig seine ursprüngliche Semantik als Adjektiv verloren und fungiert ausschließlich als Übergangsmarker;[10] es ist in

10 Einen ähnlichen Fall beschreiben Antaki et al. (2000) für das Englische. Sie beobachten, dass markiert positive Bewertungen (wie *brilliant* und *excellent*) in institutioneller Kommunikation typischerweise von Seiten des Institutionenvertreters verwendet werden. Sie drücken keineswegs der Bewertung der vorherigen Aussage des Klienten aus (etwa der Antwort auf eine Frage), son-

diesem Sinn nicht mehr responsiv, sondern sowohl rückwärts- als auch vorwärtsgewandt.

Beispiel (23) ‚vierundzwanzig' (DOMIAN 9-6-2000)

((Viktoria ist die neue Anruferin, die gerade in der Leitung ist und in der Phone-in-Show begrüßt wird.))

```
 08 DO: vikTOr[ia v=VIErundzwanzig das stimmt ja?
 09 VI:       [ähm;
 10     GEn[au; (.) vierundZWANzig bin ich.
→11 DO:    [SEHR gut; (-) SEHR gut;
 12     um was GEHTS denn bei dir.
```

Gut kommt aber nicht nur responsiv als Bewertung nach Mitteilungen/Neuigkeiten vor, es wird auch verwendet, um Handlungsoptionen (die beide Interaktionspartner betreffen) zu akzeptieren. Hier übernimmt *gut* die Funktion der Zustimmung. Auch in diesem Fall wirkt *gut* zugleich sequenzterminierend: Wer dem Vorschlag eines anderen zustimmt, schließt damit die Sequenz ab. Im folgenden Beispiel stimmt Andrea einem Vorschlag Johns zu, wie sie eine riesige Plastikkuh mit dem Spitznamen ‚Big Else' bemalen könnten:

Beispiel (24) ‚Big Else' (BB97)

```
 01 Adr: ich hatte ERST noch überlegt vielleicht noch das
         big BROTher logo  [irgendwo aufzumalen; ]
 02 Jrg:                   [ja. (.) das woll?    ]
         [(das       );]
 03 Jhn: [det war ICke;]
 04      [det kann ick vorne MAChen,](0.5)
 05 Jrg: [das KANN ich nich.        ]
 06 Jhn: aber dass big ELse druff steht. (-)
 07 Adr: [achSO ja.]
 08 Jrg: [hä=HÄ, ((zustimmend))]
→09 Adr: [gut.
 10 Jhn: [aber jeNAUso wie det] LOgo.=
 11      =so als KETte;=weißte?
→12 Adr: ja,=GUT;=
 13      dann MACH das.
```

dern markieren den Übergang von einem zum nächsten Punkt in der institutionellen Agenda. Im Deutschen wird auch *schön* so verwendet.

```
 14 Jrg: [ich hatte das AUCH; eh AUCH vor aber das krich ]
 15 Adr: [weil das würd ich schon SCHÖN finden dass wir aus dem]
         [wir aus dem:-
 16 Jrg: [aber das krich ich EH nich hin.
 17      deswegen hab ich das direkt wieder verWORfen.
 18 Adr: ja dann MACH das doch.
 19 Jhn: big ELse; weißte?=
 20 Jrg: hm:[:,
 21 Adr:    [ja; oKAY.
 22 Jhn: ja aber jenau [wie das LOgo schreiben.]
 23 Adr:               [wie das lo- ]
 24      wie das LOgo.
→25      gut.
 26 Jhn: hä_HÄ,((zustimmend))
```

Andrea führt die Idee ins Gespräch ein, das ‚Big Brother Logo irgendwo (auf die Plastikkuh) aufzumalen' (Z. 01); John hatte offenbar bereits eine ähnliche Idee und schlägt vor, den Spitznamen der Plastikkuh (‚Big Else') aufzubringen (Z. 04/06), eine Idee, die sowohl Andrea (*achso, ja*) als auch der dritte Teilnehmer, Jürgen (*hähä,*) überzeugt. Andrea versucht die Sequenz mit *gut* (Z. 09) abzuschließen, während John sie überlappend erweitert (Z. 10), indem er ankündigt, den Namen in der Gestaltung des Big-Brother-Logos aufzumalen. Andrea versucht erneut einen Sequenzabschluss mit *ja, gut*, (Z. 12) und *dann mach das*. Die Sequenz wird allerdings erneut erweitert, diesmal von Jürgen, der ergänzt, dass er dieselbe Idee bereits als (für ihn) undurchführbar verworfen hat, und simultan von Andrea selbst, die ihre Zustimmung zu diesem Plan zu begründen versucht. Ein zweites *ja, dann MACH das doch* in Z. 18 reiteriert den vorherigen Abschlussversuch. Noch ein letztes Mal wird die Sequenz von John erweitert, der seinen Plan von Big Else im Big-Brother-Design erläutert. Andrea wiederholt sein *wie das LOgo* bestätigend, um die Sequenz dann endgültig mit *gut* abzuschließen (Z. 25).

Andrea verwendet eine Reihe von Zustimmungssignalen; neben *gut* gehören dazu auch *ja* und *ok*. Typisch ist dabei die Reihenfolge: *gut* folgt *ja* (und *okay*), und wird seinerseits von *dann mach das (doch)* gefolgt.

```
07    ach SO  ja,   09 gut.
12/13 ja, gut; dann MACH das.
18    ja, dann MACH das doch.
21    ja; okay.     25 gut.
```

Dies legt die Interpretation nahe, dass *gut* über die reine Zustimmung zu Johns Plan hinausgeht (die auch bereits durch *ja* geleistet worden ist) und die spezifische Funktion hat, den Sequenzabschluss voranzutreiben.

Noch weiter von einer positiven Bewertung entfernt und noch näher an der sequenzterminierenden Verwendung des Markers ist das folgende Beispiel, in dem *gut* einen langen Streit zwischen Sabrina und Andrea abschließt:

Beispiel (25) ‚Vorhang' (BB86)

((Der Sequenz geht ein Streit zwischen den beiden Frauen um die Verwendung eines Vorhangs voraus. Nachdem sich die Wogen geglättet haben, endet die Sequenz wie folgt:))

```
 01 Adr: aber es wird SCHON so sein=
 02      =dass ich_s wahrscheinlich EINmal in der mitte
         DURCHschneiden muss;=
 03      weil ich mir halt zwei SEIten mach.
 04      (7.7)
 05 Sbr: ja.
 06      aber es war ((Essgeräusch)) NICH so wie du es geSACHT hast.
→07 Adr: gut. (.)
((Interaktionsende.))
```

Nachdem sich die beiden darauf geeinigt haben, dass Andrea den Vorhang verwenden darf (vgl. Sabrinas *ja* in Z. 05), wird der Streit von Sabrina noch metakommunikativ nachbearbeitet. Sie wirft dabei Andrea vor, die Dinge falsch dargestellt zu haben (Z. 06). Andrea verzichtet aber auf eine weitere Verlängerung der Streitsequenz und schließt diese stattdessen mit einem prosodisch unmarkierten, intonatorisch fallenden *gut.* ab. Dieses *gut* drückt keine Zustimmung oder gar positive Bewertung aus; es signalisiert vielmehr, dass man die Dinge ‚so stehen lassen' möge, wie sie sich bisher entwickelt haben.

Bisher wurde gezeigt, dass *gut* in responsiver, alleinstehender Verwendung seine bewertende Semantik verliert und stattdessen höchstens noch Zustimmung, oft aber lediglich Sequenzabschluss und (wie in Ausschnitt 23) Übergang in die nächste Aktivität signalisiert. Die Parallele zu *genau* ist offensichtlich. Auch dort wurde ja argumentiert, dass die Funktion, eine spezifische Form der Zustimmung auszudrücken (nämlich eine, die nicht in der Interaktion selbst hergestellt wurde, sondern schon vorgängig existiert hat), von einer zweiten überlagert und immer mehr abgelöst wird, die lediglich den Übergang zwischen zwei Aktivitäten markiert. Die Position des Markers (seine Diskurssyntax) verän-

dert sich dabei. Er wird von einem responsiven Ausdruck zu einem übergangsmarkierenden.[11]

Gut hat allerdings noch eine andere, sehr häufig belegte Verwendungsweise: es führt nach partieller Zustimmung ein Gegenargument ein (vgl. Willkop 1988: 149–155). Hier ist erneut die Position des Markers betroffen, aber in einer anderen, sehr viel spezifischeren Weise: der responsive Diskursmarker wird zu einem (zugleich) TCU-initialen. Er markiert also nicht den Übergang zwischen verschiedenen Sequenzen, Aktivitäten oder Themen, sondern präziser den Übergang vom Argument des anderen Teilnehmers zum Gegenargument des neuen Sprechers.

Beispiel (26) ‘Fluchthilfe‘ (DOMIAN 15-11-19)

((Ch. erzählt von ihrer Flucht aus der DDR, die dadurch notwendig wurde, dass sie sich in einen Westdeutschen verliebt hatte, den sie in der DDR beim Tanzen kennengelernt hatte.))

```
 01 Ch: und durch sein EINreiseverbot;
 02     weil dat schulwesen (.) das SPITZ jekriegt hat;
 03     dass ich westlichen konTAKT hatte;
 04 DO: hm_HM,
 05 Ch: durfte er nicht mehr EINreisen-=
 06 DO: =ich wunder mich überhAUpt dass die den
        REINgelassen haben; (---)
 07 Ch: tja (.) d:ie ausländer DURften zu der zeit (   );
→08 DO: jaja ^GUT aber es war ja alles alles kompliZIER und-
 09     na`gut;=
 10     =so eh dann aber DANN hatte er ein eh (---)eh ein
        EINreiseverbot.
((etc.))
```

Formal unterscheidet sich dieses *gut* von den bisher diskutierten Verwendungen des Diskursmarkers durch seine relative prosodische Prominenz, die es im Kontext nach der oft vorlaufenden, unbetonten Partikel *(na)ja* erhält. Der Akzent auf GUT wird steigend-fallend realisiert. Funktional ist diese Verwendung dadurch gekennzeichnet, dass der Sprecher ein Argument der anderen Teilnehmerin (vorläufig) akzeptiert, es aber nicht für relevant oder ausschlaggebend hält. In Ausschnitt (26) hat zum Beispiel Domian in Z. 06 seiner Verwunderung darüber Ausdruck gegeben, dass Ch.s westdeutscher Freund überhaupt in die DDR einreisen durfte. Ch. erwidert darauf, dass Westdeutsche grundsätzlich in die DDR einrei-

11 Vgl. dazu auch die ähnliche Entwicklung von span. *bueno*, die Raymond (2018) beschreibt.

sen durften (im Gegensatz zu DDR-Bürgern, denen die Ausreise in die BRD in der Regel nicht gestattet war). Domian akzeptiert in Z. 08 diese Berichtigung zwar (mit *jaja ˆGUT*), führt aber zur Verteidigung seiner Meinung (und Begründung seiner Verwunderung) an, dass es doch ‚kompliziert' gewesen sei.[12]

Die für Gegenargumente typische Verwendung des Diskursmarkers *gut* hat sich ihrerseits zu einem Mittel zur monologischen Strukturierung komplexer Redebeiträge weiterentwickelt. Dabei steht (*ja/na*) *gut* meistens vor der Proposition, die konzediert wird, d. h. es hat sich eine weitere positionelle Veränderung ergeben:

Beispiel (27) ‚Ostdeutschland' (HH04)

```
 01 H: wir ham also jetzt schon (1.0) äh: (0.5) EInige
       male URlaub gemacht-=
 02    =also in MECKlenbur[ch,
 03 I:                    [mhm,
 04 H: in THÜringen,=
→05    ^GUT da kommt man nun nicht in Einem tach HIN;=
 06    =aber-=
 07 I: =mhm
 08 H: URlaub haben wir da gemacht,
 09    nach SACHsen sind wir gefahrn,
 10 I: mhm,
```

Der Sprecher, der von seinen Besuchen in den neuen Bundesländern berichtet, die er von Hamburg aus unternommen hat, baut eine konzessive Struktur auf: obwohl man (von Hamburg aus) nach Thüringen keine Tagesausflüge machen kann (wie in das vorher genannte Mecklenburg), hat er mit seiner Frau dort und in Sachsen bereits Urlaub gemacht. Der Redebeitrag ist nicht als Argument gegen den anderen Teilnehmer (I) strukturiert. Vielmehr enthält er selbst sowohl ein potenzielles Gegenargument gegen Reisen in die neuen Bundesländer (‚nach Thüringen kommt man nicht in einem Tag') als auch die trotz dieser Tatsache geltende Aussage ‚wir haben in Thüringen Urlaub gemacht'. Der Sprecher führt also eine konzessive Argumentation mit sich selbst. Wir haben es also erneut mit einem auto-reflexiven (autodialogischen) Gebrauch zu tun.

Noch klarer wird dies am folgenden Beispiel, in dem die interne Reflexion durch das Verb *denken* gekennzeichnet ist:

---

12 Im Ausschnitt kommt in Z. 09 ein weiteres, sequenzschließendes *(na) gut* vor. Man beachte die unterschiedliche Prosodie.

Beispiel (28) ‚Jetlag' (FR7)

((Sprecherin F. nimmt Melatonin gegen Jetlag.))

```
 01 F: un des HILFT auch tatsächlich;=ja?=als[o:-
 02 I:                                       [mHM,
 03 F: es is so_n geHEIMtipp gegen JETlag,
 04 I: mHM,
→05    un ich hab IMmer gedacht na GUT,
 06    geHEIMtipps ham_s s sin so n_bisschen probleMADdisch?
 07    aber_s s_hilft tatSÄCHlich.
```

Auch hier ist die Gesamtstruktur konzessiv: ‚obwohl Geheimtipps an sich problematisch sind', hilft Melatonin ‚tatsächlich gegen Jetlag'. Wieder ist *gut* nicht hetero-dialogisch, sondern räumt die Gültigkeit eines Gegenarguments ein, das die Sprecherin selbst vorträgt, um dann auf ihrer Einschätzung des ‚Geheimtipps' gegen Jetlags zu insistieren.

Interessanterweise spielt also auch bei der Entwicklung von *gut* (wie bei der von *genau*) der auto-reflexive Dialog eine Rolle. In Fall von *gut* lassen sich die folgenden Phasen der Entwicklung zum Diskursmarker rekonstruieren:

Ausgangspunkt: responsive Verwendung, alleinstehend
- Sprecherin A: behauptet „p"
- Sprecherin B: stimmt zu (*gut*) („p" ist im Skopus von *gut*)

Schritt 1: responsive TCU-initiale Verwendung
- Sprecherin A: behauptet „p"
- Sprecherin B: stimmt zu (*gut*) („p" ist im Skopus von *gut*)
- Sprecherin B: behauptet „aber q" (wobei q ein Argument gegen p ist oder seine Gültigkeit zumindest einschränkt)

Schritt 2: turninterne Verwendung – anaphorisch (hier nicht besprochen)
- Sprecherin B: behauptet „p"
- Sprecherin B: stimmt sich selbst zu (*gut*) („p" ist im Skopus von *gut*)
- Sprecherin B: behauptet „aber q" (wobei q ein Argument gegen p ist oder seine Gültigkeit zumindest einschränkt)

Schritt 3: turninterne Verwendung – kataphorisch
- Sprecherin B: stimmt sich selbst zu (*gut*) („p" ist im Skopus von *gut*)
- Sprecherin B: behauptet „p"
- Sprecherin B: behauptet „aber q" (wobei q ein Argument gegen p ist oder seine Gültigkeit zumindest einschränkt)

Allerdings ist die Rolle der auto-reflexiven Dialogizität eine andere als im Fall von *genau*. Dieses indiziert als Teil eines Selbstgesprächs die Bewältigung einer kognitiven Aufgabe, während jenes die Gültigkeit eines (möglichen) Gegenarguments

konzediert. Und während bei *genau* die auto-reflexive Komponente essentiell für die Entwicklung des Markers zu einem übergangsmarkierenden Gliederungssignal ist, spielt sie bei *gut* erst eine Rolle, wenn der Marker sich vom alleinstehenden oder turn-initialen Abschluss- bzw. Übergangsmarker zum einleitenden Element einer konzessiven Formulierungspraktik entwickelt, die schon wieder den Weg zurück von der Diskurs- zur Satzsyntax einleitet.

5 Abschließende Bemerkungen

Genau! In einer Powerpoint-Präsentation könnte der Übergang zur Folie mit den abschließenden Bemerkungen so eingeleitet werden. Für diejenigen von uns, die dieses *genau* nicht mehr auffällig finden, hat sich der Diskursmarker von seiner ursprünglichen Funktion gelöst und ist zu einem rein formalen, übergangmarkierenden Marker geworden, vergleichbar mit *gut* oder *ok* in derselben Position.

Ich habe in diesem Beitrag versucht, diese Entwicklung zu rekonstruieren. Die ursprüngliche Funktion des sequenziell responsiven *genau* wurde dabei (in Übereinstimmung mit Willkop 1988 und Oloff 2017) nicht in der einfachen Zustimmung gesehen, sondern im Ausdruck der Übereinstimmung von Meinungen, Absichten oder Wissensbeständen, die als ‚immer schon' vorhanden dargestellt wird.

Die Analyse ergab, dass, von dieser Funktion ausgehend, der Übergang zum Gliederungssignal auf zwei Mechanismen beruht, die für die Entwicklung von Diskursmarkern von allgemeinerer Bedeutung sind. Den einen könnte man, wenn man Paradoxien liebt, als Dialogisierung des Monologs (oder Monologisierung des Dialogs) beschreiben. Statt als Teil einer interaktiven Sequenz, in der *genau* der Meinung, der Absicht oder dem Wissen des Anderen zustimmt, bestätigt der Sprecher sich selbst und führt dem Rezipienten die Bewältigung eines kognitiven Problems vor. Solche auto-reflexiven Dialoge spielen (in anderer Funktion) auch bei konzessiven monologischen Turnkonstruktionen mit den Zustimmungspartikeln *gut* (und auch *schön, klar, ok*) eine Rolle. Dort haben sie allerdings nichts mit der Bewältigung kognitiver Aufgaben zu tun, sondern dienen der Externalisierung eines internen, argumentativen Dialogs des Sprechers mit sich selbst. Der zweite Mechanismus ist ein Wandel der ‚Makrosyntax' (Gülich 1970). Ein Diskursmarker, der ursprünglich sequenziell responsiv (und von daher sequenzterminierend) verwendet wird, nimmt (zusätzlich) eine einleitende Funktion an und wird so zum Gliederungsmarker. Auch dieser Prozess ist nicht nur bei *genau*, sondern auch bei anderen Zustimmungsmarkern zu beobachten. Er wird dort aber in anderen Phasen und mit anderen Ergebnissen relevant.

Ich habe die Diskussion des neuen Diskursmarkers *genau* in der Funktion eines Übergangsmarkers mit einem Beispiel aus einer Powerpoint-Präsentation begonnen und in diesem Zusammenhang von einem Power-Point-*Genau* gesprochen. Die Häufigkeit, mit der der Diskursmarker in dieser mündlichen Gattung vorkommt, scheint eine solche Bezeichnung zu rechtfertigen. Nun baut die PPP natürlich auf älteren Formen des ‚Vortrags' auf, etwa der durch projizierte Dias oder (später) der durch Folien auf Tageslichtprojektoren unterstützten Präsentation. Dass allerdings auch schon innerhalb solcher Präsentationen Übergänge vom Sprecher mit *genau* markiert worden wäre, habe ich nicht in Erinnerung. Von Dias unterscheidet sich die PPP dadurch, dass jene nicht mehr als illustrierende Funktion hatten, nie aber die Struktur des Vortrags visualisierten. Von der Overhead-Folie unterscheidet sich die PPP vermutlich vor allem dadurch, dass die Interaktion mit dem Computer dem Präsentator wesentlich weniger Freiheit einräumt. Die PPP auf dem Rechner ist ja im Augenblick der Präsentation selbst nicht mehr zu verändern, selbst Änderungen der Reihenfolge der Folien bleiben dem Publikum nicht verborgen. Wer eine PP präsentiert, muss mit dem umgehen, was er oder sie vorher festgelegt hat (und sich nicht zuletzt daran erinnern). Der Tageslichtprojektor überließ es den Vortragenden, ob und in welcher Reihenfolge sie die Folien auflegen wollten (und oft wurden die Folien handschriftlich während der Präsentation beschrieben oder verändert). Die kognitiven Herausforderungen, die PP dem Präsentator abverlangt, sind also ungleich höher und die Notwendigkeit, sich selbst die erfolgreiche Bewältigung dieser Herausforderungen zu bestätigen, ist entsprechend gestiegen.[13]

Aber übergangsmarkierendes *genau* kommt heute natürlich nicht (mehr?) nur in dieser Gattung vor. Neue Medien, neue Software und die in ihrer Folge entstandene mündliche Gattung der PP-Präsentation können die Sprache verändern; zu fragen ist aber, wie die Beziehung zwischen der neuen Gattung und dem Wandel des Diskursmarkers zu modellieren ist. Eine empirisch begründete Antwort lässt sich im vorliegenden Fall nicht geben, es gibt aber zumindest zwei sehr plausible Szenarios. Im einen treibt die massenhafte, für viele Menschen alltägliche Verwendung einer Gattung wie der PPP einen schon in Gang befindlichen Wandelprozess an, indem sie als Katalysator wirkt und die neue Entwicklung beschleunigt. Im anderen Szenario schafft die neue Gattung erst den Kontext, in dem der sprachliche Wandel motiviert wird. Beide Szenarios sind denkbar und belegen, dass das Konzept der mündlichen Gattung für die Erklärung des Sprachwandels eine wichtige Rolle spielt.

13 Die Software-Entwickler haben darauf reagiert, indem sie in neueren PP-Versionen erlauben, die nächste Folie bereits während der Präsentation der vorherigen zumindest zu sehen und sich so auf sie einstellen zu können.

Literatur

Antaki, Charles, Hanneke Houtkoop-Steestra und Mark Rapley (2000): 'Brilliant. Next Question' High-Grade Assessment Sequences in the Completion of Interactional Units. In: *Research on Language and Social Interaction*, 33(3):235–262.

Auer, Peter und Susanne Günthner (2005): Die Entstehung von Diskursmarkern im Deutschen – ein Fall von Grammatikalisierung? In: Leuschner, Torsten, Tanja Mortelmans und Sarah de Groodt (Hrsg.), *Grammatikalisierung im Deutschen*, S. 335–362. Berlin: de Gruyter.

Auer, Peter und Jan Lindström (2016): Left/right asymmetries and the grammar of pre- vs. post-positioning in German and Swedish talk-in-interaction. In: *Language Sciences*, 56:68–92. (doi:10.1016/j.langsci.2016.03.001).

Auer, Peter und Anja Stukenbrock (2018): When 'You' Means 'I': The German 2nd Ps. Sg. Pronoun *du* between Genericity and Subjectivity. In: *Open Linguistics*, 4(1):280–309. (https://doi.org/10.1515/opli-2018-001).

Barth-Weingarten, Dagmar (2014): Dialogism and the emergence of final particles. The case of *and*. In: Günthner, Susanne, Wolfgang Imo und Jörg Bücker (Hrsg.), *Grammar and Dialogism*, S. 335–366. Berlin: de Gruyter.

Brenning, Jana (2015): *Syntaktische Ko-Konstruktionen im gesprochenen Deutsch*. Heidelberg: Winter.

Deppermann, Arnulf (2007): *Deontische Infinitivkonstruktionen: Syntax, Semantik, Pragmatik*. Berlin: de Gruyter.

Deppermann, Arnulf (i. d. B.): Imperative im Deutschen: Konstruktionen, Praktiken oder social action formats? In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Deppermann, Arnulf und Axel Schmidt (2016): Partnerorientierung zwischen Realität und Imagination: Anmerkungen zu einem zentralen Konzept der Dialogtheorie. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 44(3):369–405.

Drake, Veronika (2016): German questions and turn-final *oder*. In: *Gesprächsforschung*, 17:168–195.

Golato, Andrea und Emma Betz (2008): German *ach* and *achso* in repair uptake: A resource to sustain or remove epistemic asymmetry. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 27:7–37.

Gülich, Elisabeth (1970): *Makrosyntax der Gliederungssignale im gesprochenen Französisch*. München: Fink.

Günthner, Susanne (2012): Eine interaktionale Perspektive auf Wortarten: das Beispiel *und zwar*. In: Rothstein, Björn (Hrsg.), *Nicht-flektierende Wortarten*, S. 14–47. Berlin: de Gruyter.

Günthner, Susanne (2015): Ko-Konstruktionen im Gespräch: Zwischen Kollaboration und Konfrontation. In: Dausendschön-Gay, Ulrich, Elisabeth Gülich und Ulrich Krafft (Hrsg.), *Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen*, S. 55–74. Bielefeld: transcript Verlag.

Günthner, Susanne und Hubert Knoblauch (2007): Wissenschaftliche Diskursgattungen – PowerPoint et al. In: Auer, Peter und Harald Baßler (Hrsg.), *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*, S. 53–65. Frankfurt a. M.: Campus.

Heritage, John und Marja-Leena Sorjonen (2018): Introduction: Analyzing turn-initial particles. In: Heritage, John und Marja-Leena Sorjonen (Hrsg.), *Between Turn and Sequence. Turn-Initial Particles Across Languages*, S. 1–22. Amsterdam: Benjamins.

Knoblauch, Hubert (i. d. B.): Von kommunikativen Gattungen zu kommunikativen Formen: Konsequenzen des kommunikativen Konstruktivismus. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

König, Ekkehard (1991): Identical values in conflicting roles: the use of German *ausgerechnet*, *eben*, *genau* and *gerade* as focus particles. In: Abraham, Werner (Hrsg.), *Discourse Particles*, S. 11–36. Amsterdam: Benjamins.

Lehmann, Christian (1985/2002): Thoughts on Grammaticalization. Zweite, revidierte Fassung. Arbeitspapier 9, Seminar für Sprachwissenschaft der Universität Erfurt. online (pdf).

Linke, Angelika (i. d. B.): Musterwandel als Indikator für soziokulturellen Wandel. Ein Abriss zur Veränderung von Grussformeln vom 17. zum 21. Jahrhundert. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Oloff, Florence (2016): Comparaison de deux marqueurs d'affirmation dans des séquences de co-construction: *voilà* et *genau*. In: *Testi e Linguaggi*, 10:243–267.

Oloff, Florence (2017): *Genau* als redebeitragsinterne, responsive, sequenzschließende und sequenzstrukturierende Bestätigungspartikel im Gespräch. In: Blühdorn, Hardarik et al. (Hrsg.), *Diskursmarker im Deutschen*, S. 207–232. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.

Raymond, Chase Wesley (2018): *Bueno-*, *pues-*, and *bueno-pues*-prefacing in Spanish conversation. In: Heritage, John und Marja-Leena Sorjonen (Hrsg.), *Between Turn and Sequence. Turn-Initial Particles Across Languages*, S. 59–96. Amsterdam: Benjamins.

Schegloff, Emanuel (1996): Turn organization: One intersection of grammar and interaction. In: Ochs, Elinor, Emanuel Schegloff und Sandra A. Thompson (Hrsg.), *Interaction and Grammar*, S. 52–133. Cambridge: CUP.

Stukenbrock, Anja (2010): Überlegungen zu einem multimodalen Verständnis der gesprochenen Sprache am Beispiel deiktischer Verwendungsweisen des Ausdrucks *so*. In: *InLiSt – Interaction and Linguistic Structures*, 47. http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/47/InLiSt47.pdf (18.08.2020).

Werlen, Iwar (2010): *Genau* als Hörersignal im (Schweizer-)Deutschen. In: Harden, Theo und Elke Hentschel (Hrsg.), *40 Jahre Partikelforschung*, S. 345–359. Tübingen: Stauffenburg.

Willkop, Eva-Maria (1988): *Gliederungspartikeln im Dialog*. München: iudicium.

Elizabeth Couper-Kuhlen und Sandra A. Thompson

Ratschläge in der Alltagskommunikation: Zur Verwendung einer sedimentierten Form im Englischen

1 Einleitung

In diesem Beitrag beschäftigen wir uns mit linguistischen Formen zur Realisierung von Ratschlägen in englischen Alltagsgesprächen. Der Fokus liegt auf einem der häufigsten Formate zum Erteilen eines Ratschlags im Englischen, nämlich „Why don't you X?". Besonders spannend an diesem Format ist die Tatsache, dass es nicht nach dem Grund für ein Nicht-Handeln fragt, sondern stattdessen eine bestimmte Handlung zur Lösung eines Problems empfiehlt. Unsere Hypothese ist, dass es sich um eine *sedimentierte* Form des alltäglichen Erteilens eines Ratschlags handelt. Im Folgenden präsentieren wir Evidenzen hierfür und fragen nach dem Vorteil einer solchen Formulierung, zumal andere, direktere Formen für das Ratschlagen wie z. B. „Do X!" oder „You should do X" auch zur Verfügung stehen. Aber zuerst wenden wir uns der Frage zu, was Alltagsratschläge sind.

Was zählt als ein Ratschlag im Alltagsgespräch?

Nach unserem Verständnis liegt ein Ratschlag im Alltagsgespräch dann vor, wenn eine Sprecherin eine Lösung für etwas anbietet, das als ein Problem der Gesprächspartnerin behandelt wird.[1] Die Gesprächspartnerin kann ihr Problem selbst als ein solches formulieren und um Rat bitten, oder die Sprecherin kann ein latentes Problem bei der Partnerin diagnostizieren und dafür eine Lösung anbieten.

Im folgenden Gesprächsausschnitt liegt die erstere dieser zwei Möglichkeiten vor: Stan ruft seine Schwester Joyce an, um explizit um einen Rat zu bitten:

(1) Sandals and a hat (Joyce and Stan)

```
1  STA: ·hhhh well the main reason I called you up
2       Joyce was to as:k your uh:: advice on two
```

[1] In diesem Beitrag benutzen wir die weibliche Form generisch sowohl für diejenige, die einen Rat ausspricht, als auch für die Rezipientin dieses Ratschlags. Allerdings sind Ratgebende und Ratrezipierende in unseren Alltagsdaten nicht immer Frauen. Ähnliches zeigen auch die Arbeiten von Heritage & Sefi (1992) und Stivers et al. (2017).

https://doi.org/10.1515/9783110637502-012

```
 3        little matters:. uh
 4        (0.4)
 5   STA: I might be going shopping either tomorrow
 6        or Saturday and I'm=<what I'm looking for
 7        is a couple of things.= >I thought maybe
 8        you might have some< suggestions where I
 9        could find it.
10   JOY: o:kay,
11   STA: first of all: I'm looking for: a: pair a
12        sa:ndals:, (0.7) and a hat.
```

((einige Turns später – Stan beschreibt, welche Art Sandale er sucht))

```
13   STA: something that's comfortable:, that a<
14        that will la:st, and that you know (0.8)
15        looks: fairly decent, but<=
16→  JOY: =↑why don't you go get s:om:e (.)
17   STA: and for the ha:t, I'm looking for
18        somethi:ng uh a little different,
```

((einige Turns später – Joyce berichtet über den Kauf eines Huts für einen gemeinsamen Freund))

```
19   STA: hhhh well ↑where can I find something
20        like that Joyce. I mean a ↑good hat.
21        youknow I don't care paying ten dolla:rs
22        or so °or even more.
23   JOY: [(pt)
24   STA: [you know a ↑good ha:t, [something that
25   JOY:                         [((sigh))
26   STA: would look< something that I'd-
27        u:[I'd have a variety of things
28→  JOY:   [↑why don't
29   STA: to loo:k at[:,
30→  JOY:            [↑why don't you: go into
31→       Westwoo:d, (0.4) and go to ↑Bullocks.
32        (1.2)
33   STA: Bullocks., you mean that one right u:m
34        (1.1) tch! (.) right by the: u:m (.)
35        what's it the plaza theatre::?=
36   JOY: =uh huh,
37        (0.4)
```

38 STA: °(memf::)
39 JOY: °yeah,
40 STA: why that Bullocks. is there something
41 about it?
42 JOY: they have some pretty nice things. and
43 you could probably find one you like
44 there,

((einige Turns später, nachdem weiter über Bullocks geredet wird))

45 JOY: there< that's where I got[Bernie('s).
46 STA: [so just go to
47 some good uh department stores?=
48→ JOY: =yeah; for ↑sa:ndals ↑why don't you get
49→ some ↑earth sa:ndals.
50 (0.3)
51 STA: where's that.
52 (0.4)
53 JOY: youknow, earth shoes?
54 (0.6)
55 STA: where's that.
56 (0.3)
57 JOY: a:nd get 'em in sandals.<they're like
58 thirty five ^do:llars,

In den Zeilen 1–3 gibt Stan als Grund seines Anrufs den Wunsch an, von Joyce eine Empfehlung darüber zu bekommen, wo er am besten Sandalen und einen Hut kaufen kann (Z. 11–12). Schon während er beschreibt, welche Sandalen er genau sucht, beginnt Joyce einen Turn, der als Ratschlag formuliert ist: *=↑why don't you go get s:om:e* (Z. 16). Stan fährt aber mit seiner Beschreibung seines Wunschhuts fort (Z. 17–18 und nach einer Einschubsequenz Z. 20 ff.).

In den Zeilen 19–20 erneuert Stan seine Bitte um einen Vorschlag, woraufhin Joyce folgenden Rat für den Hut erteilt: *↑why don't you: go into Westwoo:d, (0.4) and go to ↑Bullocks* (Z. 30–31). Auf Stans Nachfrage hin (Z. 40–41) erklärt Joyce, warum sie gerade Bullocks empfiehlt (Z. 42–44). Einige Turns später liefert sie dann einen Vorschlag für den Kauf von Sandalen: *for ↑sandals ↑why don't you get some ↑earth sa:ndals* (Z. 48–49).

In dieser Ratschlagsequenz also wird der Rat vom Gesprächsteilnehmer explizit erbeten und von der Sprecherin erteilt, indem sie dreimal die Formulierung „Why don't you X" verwendet. Ein Rat kann aber auch ohne eine explizite Bitte danach erteilt werden. Dies findet vor allem dann statt, wenn eine Gesprächsteil-

nehmerin ein persönliches Problem darstellt (*troubles talk*) oder sich über etwas beschwert (*complaint*) (vgl. Günthner 1996, 2006). Im folgenden Ausschnitt aus einem Telefongespräch zwischen zwei Schwestern, Lottie und Emma, kommt eine solche Situation vor:

(2) Stay down-1 (nb009-4)
((Lottie wohnt in Newport Beach südlich von Los Angeles, während ihre Schwester Emma in einer Großstadt nördlich davon wohnt, wo sie unter der schlechten Luftqualität leidet. Emma hat aber eine Ferienwohnung in Newport Beach, wohin sie sich wochenends zur Erholung begibt.))

```
 5   Lot: it's beautiful: day I [ bet] you've had a
 6   Emm:                       [yah-]
 7   Lot: lotta smo::g up there haven't you.
 8   Emm: oh::: Lo:ttie,hh (.) you don't kno::w,
 9   Lot: I kno[:w.
10   Emm: [Go:::d it[‘s been  ]
11→  Lot:           [why don't] you stay dow::n.
12   Emm: hh (0.2) oh::: ↓*I d*oh[2] it. I: should st*ay
13        ↓d*o:wn.hhhhhhh
14        (.)
15   Lot: Je:sus I: ↓wi::th with a:ll that s:mo:g
16        u[p there]
17   Emm:  [ mye:a:]:h,
18   Emm: *I ↓r*eally should ↓st*ay d*own↓ let's see
19        this is the end of the.(0.8) .t (0.4) w*e:ll
20        maybe,h I say ne:xt week I: haven't got too
21        many clothes
```

In den Zeilen 8 und 10 beginnt Emma, sich über den Smog in der Großstadt zu beschweren: *oh::: Lo:ttie .hh (.) you don't kno::w… Go:::d it's been.* Bevor sie fortfahren kann, bietet Lottie eine Lösung für ihr Problem an: Emma soll einfach in Newport Beach bleiben: *why don't you stay dow::n* (Z. 11). Dass Lotties Turn als Ratschlag verstanden wird, sehen wir an Emmas Antwort darauf. Sie gibt zu, dass das eine Lösung wäre: *oh::: I know it. I: should stay dow:*n (Z. 12–13). Lottie fügt nun eine Begründung für ihren Vorschlag hinzu: *Je:sus I: wi::th with a:ll that s:mog up there* (Z. 15–16), woraufhin Emma nochmals beteuert, dass sie unten bleiben sollte (Z. 18). Allerdings lässt die Art und Weise, wie Emma fortfährt, vermuten,

2 Das Wort wird nasal ausgesprochen. Gemeint ist vermutlich *know*.

dass sie doch nicht länger bleiben wird, zumindest nicht an diesem Wochenende (Z. 20–21).

Anhand dieser zwei Beispiele können einige Hauptmerkmale einer Ratschlagshandlung im Alltagsgespräch ausgemacht werden:[3]

i. Die Handlung erfolgt als eine Erwiderung auf eine initiierende Handlung, sei es eine Bitte um Rat, sei es eine Problemdarstellung (*troubles talk*) bzw. Beschwerde (*complaint*) seitens der Gesprächspartnerin.
ii. Eine solche initiierende Handlung etabliert einen Kontext, in dem ein Ratschlag relevant gemacht wird: In Anlehnung an Butler et al. (2010) bezeichnen wir einen solchen Kontext als *advice-implicative*.
iii. Die Ratgebende schlägt eine Handlung oder Handlungsabfolge vor, die das Problem der Rezipientin lösen bzw. lindern soll. Impliziert wird, dass dies der Rezipientin Vorteile bringen wird, wenn sie die empfohlene Handlung ausführt.
iv. Die Ratgebende wird positioniert als eine Person, die Erfahrung bzw. Expertise in der Angelegenheit hat und die weiß, was für die Rezipientin am besten ist.
v. Von der Rezipientin wird erwartet, dass sie sich zum Ratschlag Stellung nimmt und gegebenenfalls in Aussicht stellt, die empfohlene Handlung bzw. Handlungsabfolge auszuführen.

2 Ziel dieser Arbeit und Vorgehensweise

In diesem Beitrag wollen wir uns nun speziell mit dem in den Beispielen (1) und (2) belegten Format eines Ratschlags beschäftigen, nämlich *Why don't you…* (WDY). Woher können Gesprächsteilnehmer wissen, dass ein solcher Turn einen Ratschlag anbietet und nicht genuin nach dem Grund eines Nicht-Handelns beim Gegenüber fragt?[4] Wir wollen argumentieren, dass WDY eine formelhafte und sedimentierte Form darstellt, deren Hauptfunktion darin besteht, Handlungen bzw. Handlungsabfolgen zu empfehlen, die dem Gegenüber hinsichtlich eines Problems Abhilfe schaffen sollen.[5]

---

3 Zu Ratschlägen in institutionellen Kontexten siehe auch Kallmeyer (2000) und Wegner (2016).

4 Beide Varianten werden mit fallender Intonation am Ende realisiert. Zu weiteren W-Frage-Formaten, die keine „echten" Fragen darstellen, siehe Egbert/Vöge (2008) und Günthner (1996, 2006, 2010).

5 Unsere Daten liefern ebenso Evidenz für andere Verwendungen von WDY, z. B. um Einladungen auszusprechen oder um Instruktionen zu erteilen. In diesem Beitrag beschränken wir uns aber

Unsere Datenbasis besteht aus transkribierten Audio- und Videoaufnahmen von natürlich zustande gekommenen Gesprächen im britischen und amerikanischen Englisch, sowohl am Telefon als auch im *face-to-face*-Dialog. Die Analyse beruht auf einer Kollektion von 48 WDY-Turns in diesen Gesprächen, die in *advice-implicative* Kontexten vorkommen und von den Rezipienten als Ratschläge behandelt werden. Für die in diesem Beitrag gewählten Beispiele haben wir die von Gail Jefferson entwickelten Transkriptionskonventionen mit normalisierter Orthografie beibehalten (s. Jefferson 2004 und Hepburn/Bolden 2013).

Im Folgenden präsentieren wir zuerst die Evidenz, die uns zur Sedimentierungshypothese geführt hat. Anschließend fragen wir nach dem Vorteil des WDY-Formats für das Ratschlaggeben in englischsprachigen Alltagsgesprächen.

3 *Why don't you…* als sedimentierte Form des Ratgebens

Es gibt verschiedene Hinweise in unseren Daten, dass WDY eine formelhafte und sedimentierte Form des Ratgebens ist.

3.1 Formale Restriktionen *(constraints)*

Ein erster Hinweis auf die Sedimentierung dieser Form ist die Tatsache, dass sie nicht mit jedem beliebigen Verb verbunden werden kann. Das Verb ist zwar lexikalisch frei, es muss aber eine dynamische Handlung (mit Agens) ausdrücken. Ein nicht-dynamisches Verb wie z. B. *like*, wenn verbunden mit *why don't you*, wird auch in einer Beschwerdesequenz als eine genuine Frage nach dem Grund verstanden (s. hierzu auch Bolden/Robinson 2011). Dieser Verwendung findet sich z. B. im folgenden Gesprächsausschnitt, bei dem drei Frauen über eine Bekannte reden.

(3) „Why don't you like her“ (Bolden, p.c.)[6]

```
1  RUT: I don't like her at all
2  MAD: do you talk to her ever?
```

---

auf *advice-implicative* Kontexte, in denen WDY eine Handlung bzw. Handlungsabfolge als Lösung eines Problems beim Gegenüber vorschlägt.

6 Wir bedanken uns bei Galina Bolden (Rutgers University), die uns auf diesen Fall aufmerksam gemacht hat.

```
3        (0.5)
4   RUT: rarely.
5→  MAD: so why don’t you lik(h)e her.
6        (0.3)
7   RUT: °she’s too nice°
```

Das Verb *like* verweist hier auf eine nicht-dynamische, statische Handlung; *to like someone* ist etwas, das nicht willentlich gemacht werden kann. Deshalb, obwohl Ruth sich über die Bekannte beschwert, kann Maddies Erwiderung in Z. 5 nicht als die Lösung von Ruths Problem verstanden werden, etwa ‚Ich empfehle dir, sie zu mögen'. Stattdessen wird Zeile 5 als eine Bitte um Erklärung für einen z. Zt. geltenden Zustand behandelt, nämlich Ruths Nichtmögen dieser Frau. Im nächsten Turn liefert Ruth hierfür eine Erklärung, indem sie behauptet, die Bekannte sei zu nett (Z. 7). Ein WDY-Format für das Erteilen von Ratschlägen unterliegt also der Beschränkung, dass es mit einem dynamischen Verb kombiniert werden muss.

Es gibt bei diesem Format aber nicht nur Restriktionen hinsichtlich des Verbs, sondern auch hinsichtlich des Tempus und des Aspekts des Verbs. Das Verb muss in der einfachen Form des Präsens sein, um einen Ratschlag zu implementieren. WDY-Formen, bei denen das Verb z. B. im Vergangenheitstempus steht, werden nicht als Ratschläge behandelt. Das sieht man im folgenden Gesprächsausschnitt: Leslie spricht mit ihrem Mann Skip am Telefon und rätselt mit ihm darüber, wer der Dieb sein könnte, der in der vorigen Nacht in ihr Haus eingebrochen ist. Skip berichtet, dass er beim benachbarten Bauern ein brennendes Licht in der Nacht gesehen habe.

(4) „Big boy“ (Holt:X Christmas 2:1:6)

```
 1  SKI: yeah. all their lights were on I and (.)
 2       I: (.) just took it that he was probably:
 3       eh (0.8) gone dow:n to: eh (.) you know
 4       k- start milking.
 5       (1.9)
 6  LES: oh:.
 7       (2.8)
 8  LES: oh well you ↑should’ve ↑told me that,
 9       I'd’ve ↑told the police: ‘cause they said
10       oh laddie's got very big ↓feet.
11       they didn't say who:,
12       (0.4)
13  SKI: hm:,
```

```
14         (1.8)
15   SKI:  yeah. big bo:y,
16         (2.5)
17→  LES:  ye:s. oh ↑↑why didn't you tell me that.
18         (.)
19   SKI:  well it didn't (.) occur to me did it.
20         because uh: et- it didn't seem unu:sual.
21         mean the- (.) farm lights were o:n:,
22         mean thei:r .hh lights were on over the
23         road
24         (0.2)
25   LES:  oh.
```

In diesem Ausschnitt geht es zwar um eine Handlung, die empfehlenswert wäre (Z. 8), aber Leslies Turn in Zeile 17 *oh ↑↑why didn't you tell me that* kann nicht als ein Vorschlag verstanden werden, dass Skip diese Handlung vollziehen soll. Stattdessen fragt Leslie mit ihrem Turn nach dem Grund von Skips Unterlassen dieser Handlung in der (unmittelbaren) Vergangenheit, was er im nächsten Turn damit begründet, dass er es nicht für wichtig genug erachtet hat (Z. 19–23).[7] Eine negative *why*-Frage, die das vergangene Verhalten eines Gegenübers thematisiert, kann also nicht als ein Ratschlag in unserem Sinne verstanden werden. Wenn etwas schon geschehen bzw. nicht geschehen ist, ist es sinnlos, es als Lösung eines Problems zu empfehlen. Das Erteilen von Ratschlägen in dem hier vertretenen Verständnis ist immer zukunftsorientiert.

Das Englische bietet bekanntlich verschiedene Verbformen an, mit denen Sprecher sich auf zukünftige Handlungen beziehen können: Neben der Verwendung des Präsens in der einfachen Form (*The train arrives at ten)* unter anderem auch *be V-ing* (*The train is arriving at ten*) oder *be going to V* (*The train is going to arrive at ten*). Aber keine dieser anderen Zukunftsformen kommt bei Ratschlägen in unseren Daten vor. Das Verb im WDY-Format ist ausschließlich im Präsens mit der einfachen Form (ohne *-ing* Erweiterung) in der Funktion des Ratschlags zu finden.

Auch im Hinblick auf das Subjekt gibt es beim WDY-Format Restriktionen: Für einen Ratschlag muss das Subjekt *you* eine Referenz auf das Gegenüber zum Ausdruck bringen.[8] Eine Form wie z. B. *why doesn't he…* wird nicht als Ratschlag,

---

7 Bei Z. 17 bestehen aufgrund des prosodischen Formats funktionale Bezüge zu Vorwurfsfragen: s. Günthner 1996.

8 Es gibt allerdings eine subjektlose Variante von WDY, nämlich *why not x?*, die wir aber hier nicht weiter behandeln (siehe aber Thompson/Couper-Kuhlen im Druck).

sondern als Frage nach dem Grund eines (Nicht)Handelns seitens eines Dritten verstanden:

(5) „Pop the question“ (Call Home_En 6067)

1 BAB: so wow. I hope Rabbi Grunner gets married
2 to this chick. .hheh
3 ANN: I know(h) th(h)a(h)t wou(h)ld b(h)e s(h)o
4 hh °awesome°.=<we'd better be invited to
5 the [wedding, that's all I could say.
6 BAB: [do you think< I know.
7 BAB: do you think (you're gonna) fly home for
8 it?
9 mhh hih hih
10 ANN: it wouldn't be< I don't think it would be
11 *that soon.
12 (0.4)
13 BAB: ↓you never know↓, maybe he's ner- he is,
14 I mean .hhhhh
15 ANN: uh heh heh huh
16 BAB: he really should really soon, you know?
17 (0.2)
18 ANN: I know.
19→ BAB: **why doesn't he just pop the question**
20 **already.**
21 ANN: .t [I don't] ^know::.
22 BAB: [mh heh]
23 ANN: I hope he ^does,
24 BAB: yeah, ↑me ↓too.

Auch wenn in den Zeilen 19–20 andere WDY-Eigenschaften vorliegen – z. B. ein dynamisches Verb, eine einfache Form des Präsens, eine Negation –, ist dieses *why*-Format nicht als ein Ratschlag an die Gesprächspartnerin Ann zu verstehen, weil es in der dritten Person formuliert ist. Stattdessen wird es als eine Frage nach dem Grund des (Nicht-)Handelns der betreffenden Person behandelt. Im nächsten Turn behauptet Ann, dass sie den Grund nicht kennt (Z. 21).

Schließlich gibt es Restriktionen hinsichtlich der Polarität eines WDY-Formats: Die Negation muss vorliegen, sonst wird ein Turn mit *why* – auch wenn er ein *you* beinhaltet – als eine genuine Frage nach dem Grund und nicht als Ratschlag verstanden. Im folgenden Fall handelt es sich um einen *advice-implicative* Kontext; trotzdem wird die Äußerung in Zeile 26 nicht als Ratschlag behandelt:

(6) „Make a decision“ (Call Home_En 6067)

```
 1   BAB: well you should.↑but Ann I think this has to
 2        *stop. unless he makes a (quick) decision.
 3   ANN: *you're right it does*. but like I< I mean
 4   BAB: it's not healthy.
 5   ANN: I k[now,
 6   BAB:    [*for you*.
 7   ANN: ↑but I love being with him so mu[ch.
 8   BAB:                                [(and so)
 9   ANN: [it's so much fun.↑]
10   BAB: [so you can<       ]
11        you can still be with him,
12        (1.0)
13   BAB: just in a different wa(h)[y. nhheh
14   ANN:                          [but he holds me
15        very tight.
16        (0.7)
17   BAB: .t .hhhh
18        (0.3)
19        ((sigh)) ↑why does he do *that*.
20.       (0.3)
21   ANN: hhhheh nhih .hhh!
22   BAB: ↑why does he do this= <he doesn't
23        it's not fair to you.
24   ANN: I know, *it's not fair to me at all.*
25        (0.5)
26→  BAB: so why are you let- ((distorted))
27   ANN: it's very unlike him. you know,
```

Babs’ Frage *so why are you let-* (Z. 26), welche höchstwahrscheinlich auf dem Weg zu ‚why are you letting him (do this)‘ war, stellt keinen Vorschlag für Anns zukünftiges Handeln dar, sondern fragt nach dem Grund ihres jetzigen Handelns.

Es ist wichtig festzuhalten, dass ein WDY-Format (mit Negation) *nicht* dazu beiträgt, nach dem Grund eines vorher festgestellten Nicht-Handelns des Gegenübers zu fragen. Im Beispiel (1) ist es nicht so, dass Stan schon gesagt hätte, dass er nicht nach Westwood gehen will. Im Beispiel (2) hat Emma nicht bereits gesagt, dass sie nicht in Newport Beach länger bleiben will. Wäre dies der Fall und hätten die Sprecherinnen jeweils nach dem Grund dafür fragen wollen, müssten sie sagen ‚Why are you not going into Westwood?‘ bzw. ‘Why are you not staying down?‘. Das heißt, es wäre eine andere aspektuelle Form des Präsens zu verwenden. In

den tatsächlich vorkommenden Situationen führt aber die jeweilige Sprecherin das Einkaufen in Westwood bzw. das Längerbleiben in Newport Beach als eine neue Idee ins Gespräch ein: Sie regt jeweils an, dass Stan nach Westwood zum Einkaufen gehen soll bzw. dass Emma länger bleiben soll, um den Smog in der Großstadt zu vermeiden. Das WDY-Format wird von den Interagierenden/von der Rezipientin also nicht wortwörtlich interpretiert, wenn es in einem *advice-implicative* Kontext geäußert wird – dies liefert Evidenz für seine Sedimentierung.

3.2 Keine wortwörtliche Bedeutung

In der Tat ist ein WDY-Format, wenn es zum Erteilen eines Ratschlags benutzt wird, eher idiomatisch zu verstehen: Die einzelnen Bestandteile des Ausdrucks haben nicht ihre konventionelle Bedeutung. Für sonstige *why*-Fragen geht man davon aus, dass der propositionale Gehalt präsupponiert wird: ‚Why do you always leave the fridge door open?' setzt als wahr voraus, dass der Adressat ständig die Tür zum Kühlschrank auflässt (Levinson 1983:184). Wie Günthner (1996) bemerkt, kann eine solche Frage oft als Vorwurf verstanden werden – mit der Implikation, dass die Sprecherin diese Handlung als moralisch verwerflich betrachtet. Aber auch dann wird die Handlung selbst als Tatsache behandelt. Mit einer wortwörtlich zu verstehenden *why*-Frage fragt die Sprecherin also nach dem Grund eines als wahr präsupponierten Handelns. Analog dazu, mit einer *negativen why*-Frage (‚Why don't you ever close the fridge door?') fragt die Sprecherin nach dem Grund eines präsupponierten *Nicht*-Handelns: Eine solche Frage setzt als wahr voraus, dass die erwähnte Handlung noch nicht vollzogen wurde.

Ein Ratschlag, der mit einem WDY-Format geliefert wird, ist allerdings nicht als eine wortwörtlich negative *why*-Frage zu verstehen. *Why don't you go into Westwood* bedeutet nicht etwa ‚Warum hast du entschieden, nicht nach Westwood zu gehen', sondern vielmehr ‚Ich empfehle Dir, nach Westwood zu gehen'. Ähnlich bedeutet *Why don't you stay down* nicht etwa ‚Warum hast du entschieden, nicht länger zu bleiben', sondern ‚Ich empfehle dir, länger zu bleiben'. Mit anderen Worten hat ein WDY-Format eine deontische Interpretation: Es sagt etwas über die Verpflichtung des Gegenübers aus, etwas in der Zukunft zu tun (Stevanovic/Peräkylä 2012: 316).[9]

Dass WDY-Formate, die Ratschläge liefern, tatsächlich so verstanden werden, sehen wir an der Art ihrer Erwiderung im Gespräch. Im Beispiel (2) antwortet Em-

9 Nach Stevanovic/Peräkylä (2012: 316) heißt „deontic" in diesem Zusammenhang, dass eine Äußerung „[can be understood] as conveying obligations to the hearer." Siehe auch Deppermann (2006) zu ‚deontischen' Infinitiven.

ma *oh I know it. I should stay down* (Z. 12–13). Das heißt, sie behandelt Lotties Turn als eine Aussage über etwas, das sie machen soll. Um mit Shaw/Hepburn (2013: 348) zu sprechen, akzeptiert Emma Lotties beratende Handlung (*action*) [sie akzeptiert, dass ihr eine Verpflichtung zugeschrieben wird], obwohl sie deren Inhalt (*content*), das Längerbleiben, höchstwahrscheinlich nicht in die Tat umsetzen wird (siehe den weiteren Verlauf ihres Turns).

Im folgenden Ausschnitt kommt es zu einer etwas anders gearteten Antwort auf einen WDY-Ratschlag:

(7) „Leave off the meat“ (Nb 014-9)

((Emma leidet unter der Hautkrankheit Psoriasis. Bud ist Emmas Ehemann.))

```
 1   EMM: =but uh*:: ah:o since I’ve been eating tha:t
 2        da:mn turkey I have no (.) i:tching?
 3        I have no ↑pro::blems at a:ll. and (.)
 4        some of those scales are just dro:pping off
 5        and no itching no ↑nothin'.
 6        (.)
 7   EMM: [.hhhh
 8   LOT: [maybe you[r: pro:ble[m: i s     ]
 9   EMM:           [.hhh      [hhI °°don’t] kno[w°°
10   LOT:                                       [mea::t.
11   EMM: YE:AH that's what I told Bud. I think I'll
12        just eat ↑turkey.
```

((einige Sekunden später))

```
13→  LOT: well now why don't you leave off the mea:t.=
14   EMM: =[I A : : M.  ]
15→  LOT: =[just get tur]:key.=
16   EMM: =I a:m.
```

In diesem Beispiel hat Emma eigentlich schon angedeutet, dass sie vorhat, auf den Verzehr von ‚Fleisch‘ (gemeint ist Schweine- und Rindfleisch) zu verzichten (Z. 11–12). Lotties Ratschlag in Zeile 13 *well now why don’t you leave off the mea:t* muss also als Ermunterung verstanden werden, genau das zu tun. Emmas Antwort *I a::m* in Zeile 14 behandelt Lotties Turn nicht als eine Frage, weshalb sie nicht auf Fleisch verzichten soll, sondern als eine positive Empfehlung, auf ‚Fleisch‘ zu verzichten. Mit ihrer Erwiderung gibt Emma zu verstehen, dass sie schon dabei ist, den Inhalt von Lotties Ratschlag in die Tat umzusetzen (Z. 16). Das heißt, sie akzeptiert die Verpflichtung, die Lotties Turn impliziert, behauptet aber, dass sie selbst auf die Lösung gekommen ist. Die erhöhte emotive Betei-

ligung, mit der Emma auf Lotties Vorschlag reagiert, führen wir darauf zurück, dass Emma schon gesagt hat, dass sie Entsprechendes vorhat (Z. 11–12).

Fassen wir unsere bisherige Argumentation zusammen: WDY-Formate in *advice implicative* Kontexten werden nicht wortwörtlich als Bitten nach Begründungen für nicht stattfindende Handlungen verstanden. Wäre dies der Fall, würden sie eine epistemische Interpretation verlangen, d. h., sie würden Wissen über die Gründe für bestimmte Ereignisse ansprechen. Stattdessen haben wir argumentiert, dass WDY-Formate eine nicht-wortwörtliche Lesart verlangen, nach der sie Lösungen für ein Problem des Gegenübers vorschlagen. Das bedeutet, dass sie als deontische Handlungen zu interpretieren sind: Sie sagen etwas über eine vermeintliche Verpflichtung des Gegenübers aus, etwas zu tun (Stevanovic/Peräkylä 2012). Oder um mit Shaw/Hepburn (2013:348) zu sprechen: „Giving advice imposes and prescribes that an action *should* be done rather than claiming that it will be done“ (Kursiva im Original).

3.3 Phonetisch-phonologische Gestaltung

Ein weiteres Indiz für die Sedimentierung von WDY-Formaten liegt in deren phonetisch-phonologischen Gestaltung: (a) die Art und Verteilung von Tonakzenten in WDY-Turns ist voraussagbar; (b) turneinleitendes WDY unterliegt der phonetischen Reduktion.

(a) WDY und Tonakzente

Wenn WDY als Format für einen Ratschlag dient, hat es eine erkennbare Melodie (siehe auch Sag/Liberman 1975). Auf dem Wort *why* liegt ein hoher Ton, was nahelegt, dass der Turn etwas Neues einführt (Couper-Kuhlen 2001, 2004).[10] Der hohe Ansatz in Zeilen 30–31 vom Ausschnitt (1) ist in Abbildung 1 sichtbar (linker Pfeil); Abbildung 2 zeigt den hohen Ansatz bei WDY in Zeile 11 vom Ausschnitt (2) (linker Pfeil).

Zweitens liegt der Hauptakzent vom WDY-Turn auf dem Verb und wird auch durch einen hohen Ton realisiert, der oft sogar höher als der des Ansatzes ausfällt. In Abbildung 1 ist der Hauptakzent (in diesem Fall durch eine stark steigend-fallende Kontur realisiert) auf *Bullocks*, dem letzten Lexem des Prädikats *go to Bullocks*, zu sehen (rechter Pfeil); in Abbildung 2 befindet sich der hohe Ton des Hauptakzents auf *down* im Prädikat *stay down* (rechter Pfeil).

10 In den meisten Fällen erstreckt sich der hohe Ton auch auf die darauffolgende Silbe.

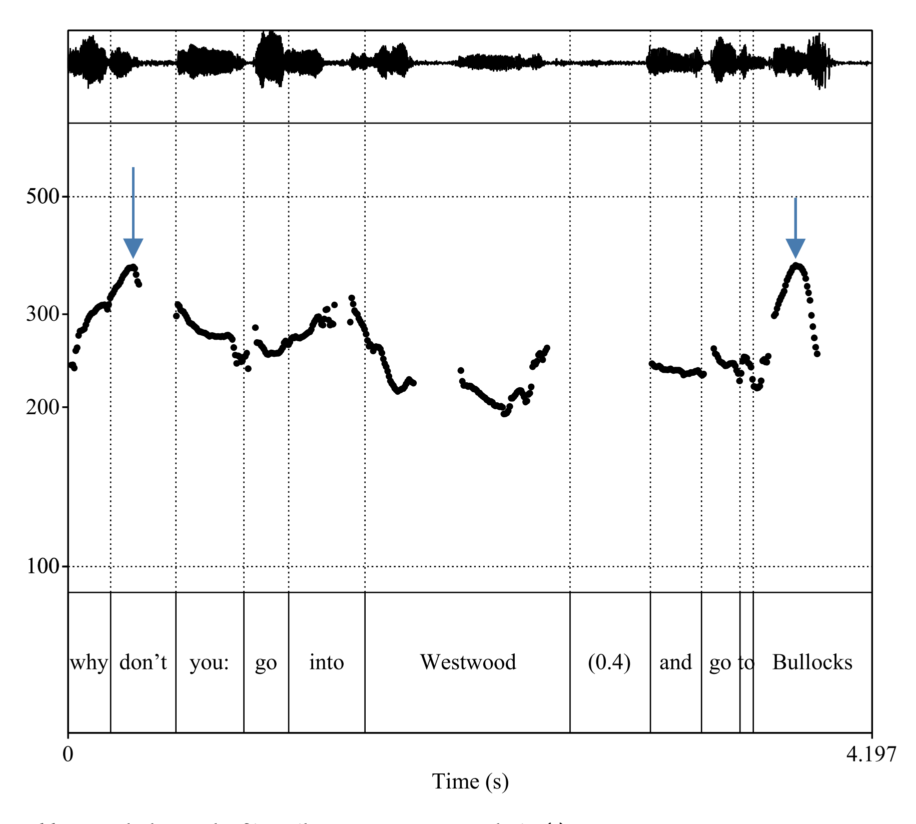


Abb. 1: Tonhöhenverlauf in Zeilen 30–31 vom Ausschnitt (1)

(b) WDY und phonetische Reduktion

Wenn WDY einen ratgebenden Turn einleitet, werden die ersten drei Wörter – /waɪ/, /doʊnt/ und /ju/ – oft als ein Stück (*chunk*) produziert (Bybee 2010). In Ausschnitt (1) Zeile 30 werden die Wörter *don't* und *you* zusammengezogen zu ‚dontchu'; *you* wird aber gedehnt, wonach es eine kleine Unterbrechung gibt, bevor das Prädikat *go into Westwood* folgt.

Wenn WDY als *chunk* artikuliert wird, gibt es nur einen Akzent auf *why*. Die folgenden Silben werden rhythmisch an diesen Akzent angehängt (klitisiert), wobei das /t/ von *don't* und das /j/ von *you* in der Regel zu einer Affrikate /tʃ/ verschmilzt und der Vokal des *you* zu einem Schwa /ə/ reduziert wird: /'waɪ doʊn-tʃə/. Gelegentlich können sich auch *why* und *don't* verbinden: in diesem Fall verschwindet /d/ in *don't* und dessen Vokal reduziert sich zu /ə/ bzw. verschwindet vollständig. Aus diesem Reduktionsprozess ergibt sich dann eine einzige Silbe: /'waɪn/. Das WDY Stück wird dann zu /'waɪn-tʃə/. Das ist die Aussprache,

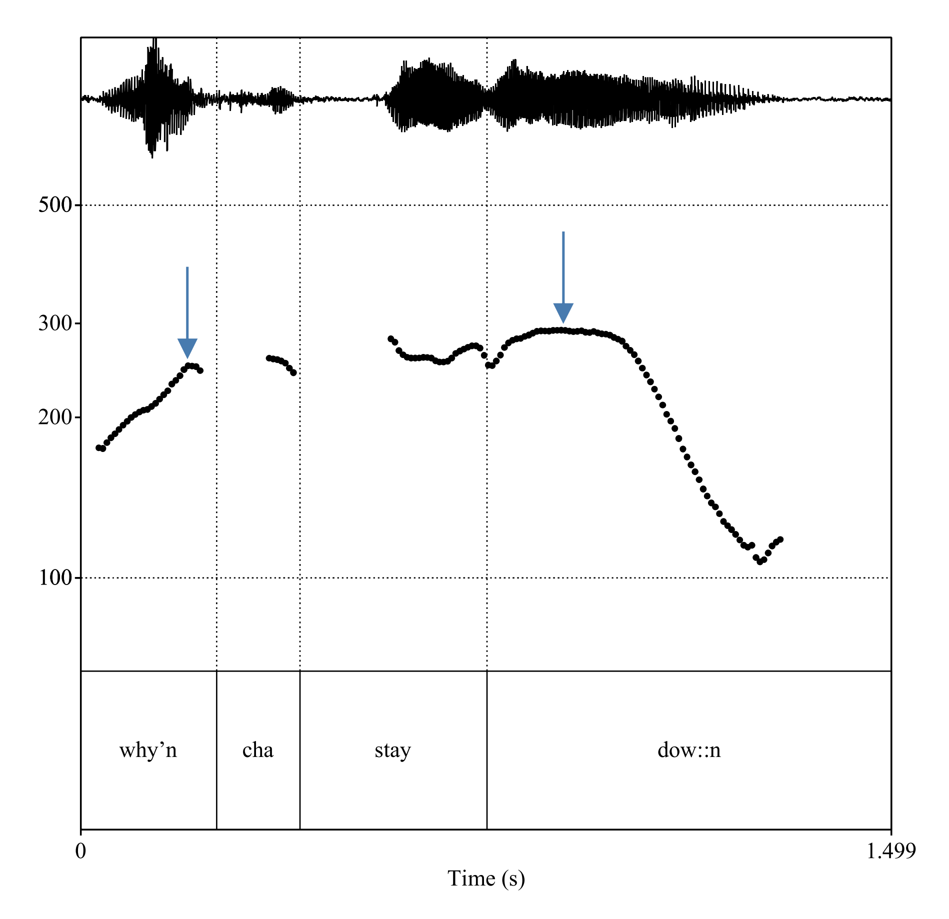


Abb. 2: Tonhöhenverlauf von Zeile 11 im Ausschnitt (2)

die wir im Ausschnitt (2) auf *why don't you stay dow::n* und im Ausschnitt (7) auf *why don't you leave off the mea:t* vorfinden. Umgekehrt finden wir geringe oder gar keine phonetische Reduktion, wenn *why don't you* mit einem nicht-dynamischen Verb kombiniert wird und wortwörtlich zu verstehen ist: Das ist der Fall im Ausschnitt (3), wo *so why don't you like her* (Z. 5) ohne phonetische Reduktion produziert wird: /soʊ ‘waɪ doʊnt ju ‘laɪk ər/.

Die prosodisch-phonetische Evidenz deutet also darauf hin, dass das ratgebende WDY-Format sich zu einer Konstruktion mit eigener Prosodie und Phonetik sedimentiert hat. Nach Bybee et al. (2016) ist diese Art phonetischer Reduktion ‚speziell' (*special*), d. h., sie stellt keinen allgemeinen phonologischen Prozess dar, sondern beschränkt sich auf bestimmte lexikalische Ausdrücke – oft auf sol-

che, die dabei sind, zu grammatikalisieren.[11] Ähnliches könnte auch für die intonatorische Melodie behauptet werden, die bei ratgebenden WDY-Turns immer wieder vorkommt.

Zwischenbilanz

Wir haben versucht zu zeigen, dass englische WDY-Formate, wenn sie zum Erteilen von Ratschlägen im Alltagsgespräch benutzt werden, sedimentierte Formen darstellen. Sie unterliegen Restriktionen hinsichtlich des Prädikats, mit dem sie erscheinen; hinsichtlich des Tempus/Aspekts und des Subjekts dieses Prädikats sowie hinsichtlich der Polarität des Prädikats. Englische WDY-Formate müssen mit dynamischen Verben in der einfachen Form des Präsens mit *you* als Subjekt und mit der Prädikatsnegation vorkommen, um als Ratschläge verstanden zu werden. WDY-Formate sind nicht wortwörtlich zu verstehen, sondern sie haben eine idiomatische Lesart, wonach sie *nicht* nach dem Grund eines Nicht-Handelns fragen, sondern stattdessen eine positive Empfehlung zum Handeln liefern. Schließlich haben englische WDY-Formate eine eigene Melodie und sie enthalten phonetische Klitisierungen und Reduktionen, wenn sie Ratschläge implementieren. Aus *why don't you* wird z. B. /ʻwaɪ doʊn-tʃə / bzw. /ʻwaɪn- tʃə/; eine solche Reduktion findet nicht statt, wenn *why don't you* für eine Frage nach dem Grund verwendet wird.

4 WDY im Paradigma der Ratschlagsformate

Das WDY-Format stellt nur eines unter mehreren wiederkehrenden Formaten dar, die zur Implementierung von Ratschlägen in englischen Alltagsgesprächen verwendet werden können (Couper-Kuhlen/Thompson im Druck). Unter welchen Bedingungen wählt eine Sprecherin gerade dieses Format aus? Was ist der Vorteil eines WDY-Formats? Ein Vergleich mit anderen Turnformaten für das Ratschlaggeben im Englischen kann Licht auf diese Frage werfen.[12]

Verglichen mit der allerhäufigsten Form des Erteilens von Ratschlägen, dem Imperativ (vgl. Deppermann i. d. B.), weist WDY zum Beispiel wichtige Unterschiede auf. Im folgenden Gesprächsausschnitt benutzt Lottie eine Imperativform, um ihrer Schwester Emma einen Rat zu geben. Der Hintergrund ist, dass Emma sich

11 Bybee et al. (2016: 427) erwähnen die *why don't you*-Konstruktion als einzig anderen Fall neben *I don't know* (Bybee/Scheibman 1999), bei dem sich der Vokal in *don't* zu einem Schwa reduziert.
12 Siehe auch Shaw (2013), Shaw/Hepburn (2014), Shaw et al. (2015), Couper-Kuhlen/Thompson (im Druck) sowie für den medizinischen Kontext Stivers et al. (2017).

gerade von ihrem Mann Bud aufgrund eines heftigen Streits getrennt hat, Bud will nun nur für den Thanksgiving-Donnerstag nach Newport Beach kommen. Emma kündigt an, dass sie selbst länger dort bleiben will:

(8) „Wash them out" (Nb028-5)

```
28   EMM: so I guess Bud's coming down tomorrow
29        ni:ght,
30        (0.3)
31   LOT: [oh:. ]
32   EMM: [.hhea]hh I: GUE:SS hi-s- but he'll be here
33        Thursday but I guess he has to go ba:ck
34        Friday to go to work.h
35   LOT: ah hah,
36        (0.3)
37   EMM: [.t
38   LOT: [will you stay di-oh well you[pro↓bably<]
39   EMM:                              [I'M GONNA ]
40        STAY
41        .hh YOU KNOW I ONLY HA:VE one brassiere and
42        pair of panties Lottie,h
43→  LOT: well wash them ou:[:t.
44   EMM:                   [that's what I(h)'M DOIN
45        RI:GHT NOW I ↑just CA:ME in,
46   LOT: oh:.
47        (0.2)
48   EMM: .hh[hh
49   LOT:    [oh:.
```

Nachdem Emma ankündigt, dass sie vorhat, länger in Newport Beach zu bleiben, fügt sie allerdings als Erschwernis hinzu, dass sie nicht genügend frische Unterwäsche hat (Z. 41–42). Lottie erwidert sofort *well wash them out* (Z. 43). Mit dieser Imperativform positioniert sie sich als Autorität, die selbstverständlich weiß, was zu tun ist, wenn man keine frische Unterwäsche hat.[13] Dabei lässt sie keinen Zweifel daran aufkommen, dass dies nicht möglich sein könnte. Das heißt, sie berücksichtigt nicht, dass es eventuell Umstände geben könnte (*contingencies*, Curl/Drew 2008), die eine solche Handlung verhindern könnten.

13 In dieser Hinsicht gibt es hier eindeutige Bezüge zu „epistemic authority" wie bei Heritage/Raymond (2005) und Raymond/Heritage (2006) beschrieben.

Im Gegensatz dazu zeigt ein WDY-Format an, dass die Sprecherin sich möglicher Hindernisse bewusst ist. Denn diese Form, obwohl in ihrer Bedeutung verfestigt, trägt trotzdem Spuren ihrer ursprünglichen wortwörtlichen Bedeutung. Wenn es Gründe gibt, die gegen das Ausführen einer mit einem WDY-Format empfohlenen Handlung sprechen, dann kann die Rezipientin diese als Begründung der Ablehnung, d. h. des Nicht-Handelns, im nächsten Turn anführen. Eine solche Entwicklung sehen wir im nächsten Ausschnitt:

(9) „Take it again“ (Geri & Shirley)
((Shirley hat gerade erfahren, dass sie die Aufnahmeprüfung für ein Jurastudium nicht bestanden hat. Jetzt erzählt sie ihrer Freundin Geri, dass sie nicht weiß, was sie im kommenden Jahr machen soll.))

```
 1   SHI: .t.hhhh but I really don't think I'm gonna
 2        go to law school.
 3        (0.3)
 4   SHI: at least not right now.
 5        (   ): .hh
 6   GER: are you se:rious,=
 7   SHI: =yeh,
 8        (0.2)
 9   SHI: very.
10        (0.6)
11        ( ): .t.hh
12→  GER: .hhhh Shi:rley, I mean ↑why don't you try
13→       taking it a↑gai[:n.
14   SHI:                [.hhh-
15        .hhhhh ‘cause I really don't know if I
16        could put myself through it all over again.
17        (0.3)
18   GER: °.p.t°  we:ll just study differently this
19        ti:[me.°
21   SHI:    [.t.hhh I don't kno:w it's on the Saturday
22        before final exams
23        (0.8)
24   GER: (just) take one later than that.
25        (0.2)
26   SHI: I ca:n't.
27   GER: why:.
28   SHI: because they don't let you.  you have to take
29        it by the end of this year.
```

```
30        (0.4)
31   SHI: ((sniff))
```

Geris Ratschlag – angesichts der dramatischen Lage im Leben ihrer Freundin – ist, dass Shirley die Prüfung wiederholen sollte: *Shi::rley, I mean why don't you try taking it agai:n* (Z. 12–13). Dieser Turn weist die charakteristische Melodie eines WDY-Ratschlags auf: sowohl *why* als auch *again* haben hohe Tonakzente (Abbildung 3).

Gegen Geris Vorschlag spricht aber aus Shirleys Sicht, dass sie nicht weiß, ob sie dazu den Mut hat: *I really don't know if I could put myself through it all over again* (Z. 15–16). Mit diesem Einwand lehnt Shirley Geris Ratschlag ab. Interessant ist, dass Shirley ihre Begründung mit einem kausalen Konnektor einführt: *'cause*

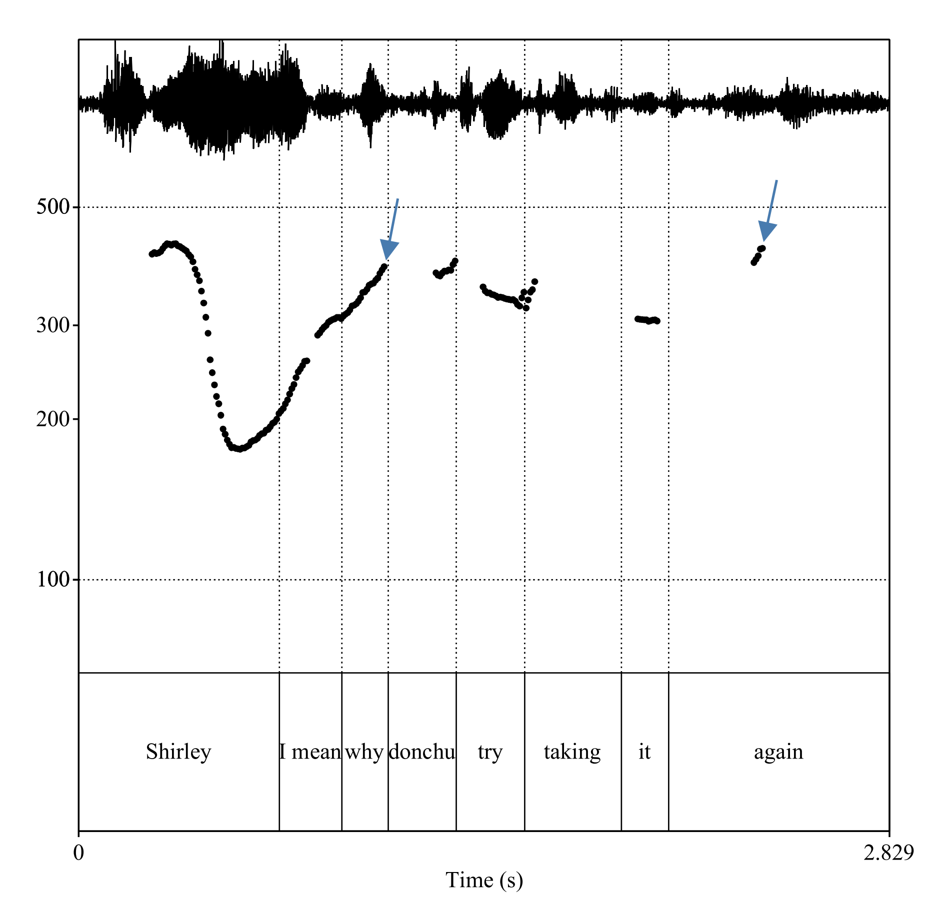


Abb. 3: Tonhöhenverlauf in Zeilen 12–13 von Beispiel (9)

(Z. 15). Der Konnektor *'cause* nimmt Bezug auf das *why* in Geris vorhergehenden Turn. D. h. obwohl das WDY-Format die idiomatische Lesart eines Ratschlags hat, wird formal die Möglichkeit offengelassen, dass es Gründe dagegen geben könnte. Das ist ein signifikanter Unterschied zum imperativisch formulierten Ratschlag.

Andere Ratschlagsformate im Englischen sind Deklarativa, z. B. „*you could X*". In dem folgenden Gesprächsausschnitt wird dieses Format für einen Ratschlag benutzt:

(10) „Six shots" (Nb 014-10)

((Emmas Hautkrankheit Psoriasis hat dazu geführt, dass der Arzt ihr einen Fußnagel entfernen musste, was sehr schmerzhaft war. Jetzt berichtet sie ihrer Schwester Lottie, dass sie nicht nochmals zu diesem Arzt gehen will.))

```
 1   EMM: . . .  I was going to go to my doctor up there
 2        I thought I'll go: and get (.) you know let
 3        hi:m then I thought oh:: god he'll wanna
 4        take the other toenail off'n I don't want
 5        that to come o:ff so::,
 6        (0.4)
 7   EMM: .t I was a:ll set to go do:wn here though,
 8→  LOT: .t.hh we:ll you could go dow:n every SA-er
 9        [THEY'RE O-uh he's=
10   EMM: [yah.
11→  LOT: =dow:n there Sa:turda[y, .hh]h
12   EMM:                      [ye:ah.]
13→  LOT: and you only need s:ix::=
14   EMM: =ye:ah,
15        (0.2)
16→  LOT: uh sho::ts en:: uh this: (.) uh I didn't
17        talk to Do:ctor Nagle but I talked to his
18        hea:d nu:rse she's a
19        (0.2)
20   EMM: .hmhh.
```

((die Teilnehmerinnen reden weiter über Dr. Nagles Praxis))

Lotties Ratschlag besteht darin, dass Emma jeden Samstag nach Newport Beach herunterfahren könnte/sollte, um sich dort bei Dr. Nagle Spritzen gegen ihre Krankheit geben zu lassen (Z. 8–9, 11, 13, 16). Wie Emma auf diesem Ratschlag reagiert, steht allerdings im starken Kontrast zu Ratschlägen mit WDY. Hier bestätigt sie Lotties Turns, als ob sie Aussagen wären, mit *yah* (Z. 10) und *ye:ah* (Z. 12, 14). D. h. sie behandelt sie nicht als deontisch relevant. Im folgenden Verlauf des

Gesprächs kommt es zu keiner Akzeptanz bzw. Ablehnung von Lotties Ratschlag; es ist, als ob Lottie gar keinen Ratschlag ausgesprochen hätte. Eine ähnliche Entwicklung nach einem WDY-Format wäre äußerst ungewöhnlich. Nach einem WDY-Format wird von der Rezipientin normativ erwartet, dass sie Stellung zur empfohlenen Handlung nimmt und sich ggfs. zu deren Ausführung verpflichtet oder aber Gründe angibt, warum sie das nicht tun will/ kann.

Ein WDY-Format nimmt also auf einer Deontizitätsskala eine Zwischenposition ein: Es ist etwas weniger deontisch als ein Imperativ, weil es die Möglichkeit eines Gegengrunds vorsieht; es ist aber viel deontischer als ein Ratschlag im *you could*-Format. Letzteres lässt eine epistemische Behandlung zu: Die Rezipientin kann den vermeintlichen Ratschlag als eine einfache Aussage (*assertion*) behandeln und mit ihr übereinstimmen. Beide Gesprächspartnerinnen sind sich dann darüber einig, dass die erwähnte Handlung eine Möglichkeit darstellt, wobei deren Handlungsrelevanz für die Rezipientin außer Acht gelassen wird.

Somit nimmt die als WDY verfestigte Form eines Ratschlags einen besonderen Platz im Paradigma der Ratschlagsformate ein. Sie macht es unmöglich, die deontische Komponente zu unterschlagen. Durch die Spuren ihrer ursprünglichen wortwörtlichen Bedeutung eröffnet sie gleichzeitig die Möglichkeit, Umstände einzuführen, die ein Ausführen der empfohlenen Handlung verhindern. Die Rezipientin wird dann durch äußere Umstände von der Verpflichtung befreit.

Das WDY-Format hat aber darüber hinaus eine moralische Komponente, die bei anderen Ratschlag-Formaten im Englischen fehlt.[14] Diese kommt durch das Wort *why* zustande: Wie Robinson (2016) ausführt, hebt *why* die Frage der *accountability* hervor. Dem Gegenüber eine *why*-Frage zu stellen, legt nahe, dass seine Handlung bzw. sein Verhalten aus dem üblichen Rahmen fällt und somit nach einer Erklärung verlangt. Denn wenn die Handlung von sich aus verständlich wäre, bräuchte man nicht nach einer Begründung zu fragen. Bezogen auf Ratschläge mit einem *why don't you*-Format heißt das, dass, obwohl nicht wortwörtlich nach dem Grund eines Nicht-Handelns gefragt wird, die Sprecherin gleichwohl mit diesem Format andeutet, dass die von ihr empfohlene Handlung ‚logisch' bzw. selbstverständlich wäre, sodass das Gegenüber eigentlich selbst auf die Idee hätte kommen können. Das Nichteintreten der Situation wird somit behandelt, als ob es einer besonderen Begründung bedarf. Obwohl alle gängigen Formate für das Erteilen eines Ratschlags im englischen Alltagsgespräch gewissermaßen delikate Handlungen darstellen, weil die Ratgebende sich anmaßt, zu wissen, was das Beste für das Gegenüber sei, sind Ratschläge mit einem WDY-Format besonders riskant

14 Wir sind Susanne Günthner und Jörg Bergmann zu Dank verpflichtet, die uns auf diesen Aspekt der WDY-Formate aufmerksam gemacht haben.

für das soziale Gefüge. Denn sie lassen sich als subtile Hinweise darauf deuten, dass man das eigene Problem selbst – ohne Hilfe des Anderen – in den Griff hätte bekommen können bzw. sollen; sie versetzen die Ratsuchende damit in eine defensive Position.

5 Fazit

In diesem Beitrag haben wir dafür argumentiert, dass WDY ein formelhaftes und sedimentiertes Format des Englischen darstellt, mit dem unter anderem Ratschläge in *advice-implicative* Kontexten erteilt werden können. Die Formelhaftigkeit bzw. Sedimentiertheit des Formats (hierzu auch Auer i. d. B. und Deppermann i. d. B.) äußert sich u. a. darin, dass (a) das Format formalen Beschränkungen hinsichtlich des Verbs, des Tempus und Aspektes, des Subjekts sowie der Polarität unterliegt; (b) es eine nicht-wortwörtliche Interpretation als eine Handlung bereitstellt, die nicht nach dem Grund eines als wahr präsupponierten Nicht-Handelns fragt, sondern eine positive Handlung dem Gegenüber mit verpflichtender Tendenz vorschlägt; und (c) es systematisch mit einer erkennbaren Melodie und verschiedenen Graden der phonetischen Reduktion produziert wird.

Schließlich haben wir dafür argumentiert, dass WDY eine einzigartige Form für das Erteilen eines Ratschlags im Alltagsgespräch darstellt. Im Vergleich zu imperativischen Formen, die die Durchführung der Handlung als selbstverständlich behandeln und mögliche Kontingenzen nicht vorsehen (vgl. Deppermann i. d. B.), lässt das WDY-Format zumindest formal zu, dass das Gegenüber selbst entscheiden kann, ob es Gründe gibt, die gegen die empfohlene Handlung sprechen oder nicht. Impliziert wird, dass die Handlung als das Naheliegendste zu empfehlen ist, wenn es keine solche Gründe gibt. Das WDY-Format ist aber auf der anderen Seite präskriptiver als ein *you could X*-Format für das Erteilen des Rates, denn Letzteres lässt zu, dass die Rezipientin einfach mit der Sprecherin übereinstimmt, dass die erwähnte Handlung tatsächlich eine Möglichkeit darstellt, ohne auf ihre Handlungsrelevanz einzugehen. Das WDY-Format ist also in vielerlei Hinsicht ein differenziertes Mittel, um Freunden und Verwandten auf indirekte Weise einfache Lösungen für ihre Probleme anzubieten, wobei der Verdacht entstehen kann, dass die Betroffene selbst auf eine so einfache Lösung hätte kommen können.

Literatur

Auer, Peter (i. d. B.): *Genau!* Der auto-reflexive Dialog als Motor der Entwicklung von Diskursmarkern. In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Bolden, Galina B. und Jeffrey D. Robinson (2011): Soliciting accounts with 'why'-interrogatives in conversation. In: *Journal of Communication*, 61(1):94–119.

Butler, Carly W. et al. (2010): Advice implicative interrogatives: Building „client-centered support" in a children's helpline. In: *Social Psychology Quarterly*, 73(3):265–287.

Bybee, Joan und Joanne Scheibman (1999): The effect of usage on degrees of constituency: the reduction of *don't* in English. In: *Linguistics*, 37(4):575–596.

Bybee, Joan, Richard File-Muriel und Ricardo Napoleao de Souza (2016): Special reduction: A usage-based approach. In: *Language and Cognition*, 8:421–446.

Couper-Kuhlen, Elizabeth (2001): Interactional prosody: High onsets in reason-for-the-call turns. In: *Language in Society*, 30:29–53.

Couper-Kuhlen, Elizabeth (2004): Prosody and sequence organization in English conversation: The case of new beginnings. In: Couper-Kuhlen, Elizabeth und Cecilia E. Ford (Hrsg.), *Sound Patterns in Interaction*, S. 335–376. Amsterdam: Benjamins.

Couper-Kuhlen, Elizabeth und Sandra A. Thompson (im Druck): Action ascription and deonticity in everyday advice-giving sequences. In: Deppermann, Arnulf und Michael Haugh (Hrsg.), *Action Ascription*. Oxford: OUP.

Curl, Traci S. und Paul Drew (2008): Contingency and action: A comparison of two forms of requesting. In: *Research on Language and Social Interaction*, 41(2):129–153.

Deppermann, Arnulf (2006): Deontische Infinitivkonstruktionen: Syntax, Semantik, Pragmatik und interaktionale Verwendung. In: Günthner, Susanne und Wolfgang Imo (Hrsg.), *Konstruktionen in der Interaktion*, S. 239–262. Berlin: de Gruyter.

Deppermann, Arnulf (i. d. B.): Imperative im Deutschen: Konstruktionen, Praktiken oder social action formats? In: Weidner, Beate et al. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter.

Egbert, Maria und Monika Vöge (2008): Wh-interrogative formats used for questioning and beyond. German *warum (why)* and *wieso (why)* and English *why*. In: *Discourse Studies*, 10(1):17–36.

Günthner, Susanne (1996): The prosodic contextualization of moral work: An analysis of reproaches in 'why'-formats. In: Couper-Kuhlen, Elizabeth und Margret Selting (Hrsg.), *Prosody in Conversation*, S. 271–302. Cambridge: CUP.

Günthner, Susanne (2006): Von Konstruktionen zu kommunikativen Gattungen. Die Relevanz sedimentierter Muster für die Ausführung kommunikativer Aufgaben. In: *Deutsche Sprache*, 34(1–2):173–190.

Günthner, Susanne (2010): Grammatical constructions and communicative genres. In: Dorgeloh, Heidrun und Anja Wanner (Hrsg.), *Syntactic Variation and Genre*, S. 195–217. Berlin: Mouton de Gruyter.

Hepburn, Alexa und Galina Bolden (2013): The conversation analytic approach to transcription. In: Sidnell, Jack und Tanya Stivers (Hrsg.), *The Handbook of Conversation Analysis*, S. 57–76. Chichester, UK: John Wiley & Sons.

Heritage, John und Geoffrey Raymond (2005): The terms of agreement: Indexing epistemic authority and subordination in assessment sequences. In: *Social Psychology Quarterly*, 68:15–38.

Heritage, John und Sue Sefi (1992): Dilemmas of advice: aspects of the delivery and reception of advice in interactions between health visitors and first-time mothers. In: Drew, Paul und John Heritage (Hrsg.), *Talk at Work. Interaction in institutional settings*, S. 359–417. Cambridge: CUP.

Jefferson, Gail (2004): Glossary of transcript symbols with an introduction. In: Lerner, Gene (Hrsg.), *Conversation Analysis: Studies from the first generation*, S. 13–31. Amsterdam: Benjamins.

Jefferson, Gail und John R. E. Lee (1981): The rejection of advice: Managing the problematic convergence of a „troubles-telling" and a „service encounter". In: *Journal of Pragmatics*, 5:399–422.

Kallmeyer, Werner (2000): Beraten und Betreuen. Zur gesprächsanalytischen Untersuchung von helfenden Interaktionen. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1:227–252.

Levinson, Stephen C. (1983): *Pragmatics*. Cambridge: CUP.

Pudlinski, Christopher (2002): Accepting and rejecting advice as competent peers. In: *Discourse Studies*, 4:481–499.

Raymond, Geoffrey und John C. Heritage (2006): The epistemics of social relations: Owning grandchildren. In: *Language in Society*, 35:677–705.

Robinson, Jeffrey (2016): Accountability in social interaction. In: Robinson, Jeffrey (Hrsg.), *Accountability in social interaction*, S. 1–44. Oxford: OUP.

Sag, Ivan und Mark Liberman (1975): The intonational disambiguation of indirect speech acts. In: *Chicago Linguistic Society*, 11:487–497.

Shaw, Chloe (2012): *Advice giving in telephone interactions between mothers and their young adult daughters*. PhD thesis, Loughborough University.

Shaw, Chloe und Alexa Hepburn (2013): Managing the moral implications of advice in informal interaction. In: *Research on Language and Social Interaction*, 46(4):344–362.

Shaw, Chloe, Jonathan Potter und Alexa Hepburn (2015): Advice-implicative actions: Using interrogatives and assessments to deliver advice in mundane conversation. In: *Discourse Studies*, 17(3):317–342.

Stevanovic, Melisa und Anssi Peräkylä (2012): Deontic authority in interaction. The right to announce, propose, and decide. In: *Research on Language and Social Interaction*, 45(3):297–321.

Stivers, Tanya et al. (2017): Treatment recommendations as actions. In: *Health Communication*, 33(11):1335–1344.

Thompson, Sandra A. und Elizabeth Couper-Kuhlen (im Druck): English *why don't you X* as a formulaic expression. In: Ono, Tsuyoshi und Ritva Laury (Hrsg.), *Fixed Expressions*. Amsterdam: Benjamins.

Waring, Hansun Zhang (2005): Peer tutoring in a graduate writing center: Identity, expertise and advice resisting. In: *Applied Linguistics*, 26:141–168.

Waring, Hansun Zhang (2007): Complex advice acceptance as a resource for managing asymmetries. In: *Text and Talk*, 271:107–137.

Wegner, Lars (2016): *Lehrkraft-Eltern-Interaktionen am Elternsprechtag*. Berlin: de Gruyter.